

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO/MAPSI**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM
RONDÔNIA**

DEUSODETE RITA DA SILVA AIMI

Porto Velho-RO

2012

DEUSODETE RITA DA SILVA AIMI

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RONDÔNIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia – Mestrado/MAPSI como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Dr^a Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Porto Velho-RO

2012

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

A294p

Aimi, Deusodete Rita da Silva
Políticas públicas para educação especial em Rondônia / Deusodete Rita da Silva Aimi. Porto
Velho, Rondônia, 2012.
176f. : il.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Ivonete Barbosa Tamboril

1. Política pública educacional 2. Educação especial 3. Educação inclusiva I. Tamboril, Maria
Ivonete Barbosa II. Título.

CDU: 159:37.014.5

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/947

FOLHA DE APROVAÇÃO
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RONDÔNIA

DEUSODETE RITA DA SILVA AIMI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia – Mestrado/MAPSI como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

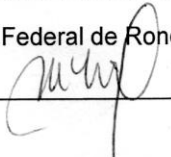
Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Dr^a Maria Ivonete Barbosa Tamboril

BANCA EXAMINADORA

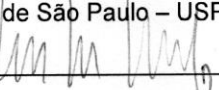
Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril (Orientadora)

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Assinatura:  _____

Prof. Dr. Lino de Macedo

Universidade de São Paulo – USP

Assinatura:  _____

Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Assinatura:  _____

Dissertação aprovada em: 29/08/2012

Eu desconfiava
[...]
Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as fomes são iguais.
Todos os amores, iguais iguais iguais.
Iguais todos os rompimentos.
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou
coisa.
Não é igual a nada.
Todo ser humano é um estranho
ímpar.
(DRUMMOND, 2002)

*Dedico este trabalho
a todas as crianças com deficiência
em especial à Nicole, Eduardo,
Elvis, Elisângela, Elizabete, Mírian e Wilian.*

Agradecimentos

Este trabalho é fruto de muitos encontros, resultado de uma trama de relações de ajuda, de apoio e de amizade, tecida ao longo destes dois anos repletos de descobertas e esperanças. Este trabalho é uma construção da qual muitas pessoas participaram e por isso gostaria de agradecer particularmente a algumas delas que, pela amizade, pelo amor, pela disponibilidade e pela competência, fizeram com que eu não me sentisse tão sozinha durante este período tão importante da minha vida. Por isso agradeço.

Ao meu marido, grande incentivador dos meus projetos, obrigado por me acompanhar nesta caminhada e por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava, esta conquista é tão sua quanto minha.

À minha filha Rita, companheira e confidente, que há dezesseis anos me ensina a ser uma pessoa melhor; obrigada por abrir mão dos seus desejos para me ajudar a realizar o meu.

Ao meu filho João Vítor que me ensina todos os dias a grandiosidade da palavra respeito, que me mostra, a todo o momento, a importância do aprender sempre, obrigada por me revigorar com nossas conversas e com sua lucidez constante.

À Maria Clara, minha princesinha, pelos intensos momentos de brincadeira, por tornar a vida mais leve e por me ajudar a escrever este trabalho.

À minha mãe Dona Rita, grande “culpada” por eu ter chegado até aqui, sua coragem e determinação me guiaram por estes caminhos, obrigada por todo o esforço para não permitir que eu parasse de estudar.

Aos meus irmãos Carlos, Mônica, Nilta e Simone (por ordem alfabética para não causar ciúmes), meus companheiros de luta e resistência diante dos estudos, obrigado pela força, pela companhia, pelo incentivo, por me apoiarem incondicionalmente nas minhas escolhas e por estarem do meu lado nos momentos mais importantes da minha vida. O mesmo agradecimento estende aos cunhados; Maciel, Claudiomiro, Rafael e Elizabete.

À Ivete, companheira de trabalho, que realizou e realiza para mim o trabalho mais importante de todos, cuidar da minha casa e dos meus filhos, serei eternamente grata por toda a dedicação com que cuidou da pequena Maria durante estes dois anos.

À família que eu ganhei de presente, Elerina, Adelar, Josiela, Alessandro e a pequena Ana Júlia; nem todas as palavras darão conta de expressar tudo o que eu tenho a agradecer, espero poder retribuir um dia.

A todas as minhas amigas e amigos companheiros de trabalho na Secretaria de Educação de Vilhena, que vibram com minhas conquistas, aqui representados por: Ângela, Margarete, Iara, Irondina, Clara, Valdete, Gercina, Simone, Nelci, Ivanete, Serginho, André, Deisylane, Isabel, Maria Sueli, Rosiléia, Eliane Denise, André, Edmar, José Arrigo e Orlando, obrigada pelo apoio e companheirismo.

A todas as professoras e professores da rede municipal de Vilhena, cursistas da formação continuada, companheiros de estudo. Por me ajudarem todos os dias a ser uma professora melhor.

Às minhas amigas Amanda e Keila, companheiras de jornada, obrigada por terem sido minhas companhias durante este período, pelo respeito e admiração, por torcerem por minhas conquistas, por tomar o meu lugar no trabalho quando eu não podia fazê-lo, pela prontidão, pela escuta, pelo ombro e principalmente pela alegria que me abasteceu durante estes dois anos.

Às minhas amigas Audinéia e Edna, obrigada pelo incentivo, pela cumplicidade, e por acreditarem comigo que o sonho de uma escola para todos é um sonho possível.

À minha amiga Marinalva que há dezesseis anos divide comigo conhecimentos, esperanças e alegria e com isso me ajuda a ser uma pessoa melhor, uma professora melhor e agora uma estudante melhor. O teu apoio foi fundamental para este trabalho.

À professora Dr^a Maria Ivonete B. Tamboril, por ter tido a paciência de me orientar e por me ensinar tudo que ensinou, serei eternamente grata por tudo. Hoje, depois do presente de tê-la como orientadora, posso entender melhor muitas coisas e perceber o quanto ainda preciso aprender.

Às professoras que participaram da pesquisa, pela gentileza, receptividade, sinceridade, por ainda acreditarem em uma escola inclusiva, apesar de todas as dificuldades.

À professora Dr^a Marli Zibetti pelas contribuições no exame de qualificação, pelo carinho, pelo prazer da convivência, pela gentileza e afeto.

Ao professor Dr. Lino de Macedo por contribuir desde o início com este trabalho e pela gentileza em participar do exame de qualificação e defesa.

A todos os professores do Programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia – (MAPSI) pelo ensinamento e paciência, principalmente aos professores: Luiz Alberto, Vanessa Lima, Neuza Tezzari, Elisabete Martinês e Ana Maria.

Aos colegas do Mestrado, Adegemauro, Cláudia, Fabiane, Kely, Aline, Diana, obrigada pelo companheirismo e cumplicidade durante esta temporada.

Ao amigo Moisés Kogien, que me ajudou a superar muitas barreiras neste período, e que contribuiu imensamente com seu senso de humor, ajudando a tornar nossos dias de correria mais leves e felizes.

À minha grande amiga Marasella, obrigada pelo tudo que você é para mim, sua amizade é um presente eterno, obrigada por tudo, inclusive por dividir comigo sua casa e sua família. Serei eternamente grata pelo amor incondicional que tens por mim e saiba que tudo isso é recíproco. Você é um presente em minha vida.

À minha amiga e companheira Flora, sua jovialidade e alegria me trouxeram sanidade mental durante este curso, obrigada principalmente pelas infindáveis horas de companhia silenciosa, estudar sem você não é a mesma coisa.

AIMI, Deusodete Rita da Silva. **Políticas públicas para a educação especial em Rondônia**. Porto Velho – RO, 2012. 167 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Psicologia – Mestrado/MAPSI, Fundação Universidade Federal de Rondônia.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as políticas públicas para a educação especial, implementadas após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) a partir da perspectiva de gestoras e professoras que atuam e atuaram nesta modalidade de ensino na rede pública estadual de Rondônia. Para isso, utilizou-se como metodologia a pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como campo de investigação as políticas públicas educacionais para a educação especial. Como instrumento de produção e coleta de dados, foram utilizadas a entrevista individual semiestruturada e análise documental. Foram considerados documentos as leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres e declarações referentes à Educação Especial entre os anos de 1997 a 2010 os manuais dos programas produzidos pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial e implementados no estado durante este mesmo período. Para o procedimento de organização e análise dos dados, optou-se pelas orientações metodológicas da análise de conteúdo, tendo como referencial as contribuições de Laurence Bardin (1977/2008). Durante o procedimento de análise e discussão dos dados optou-se pela obra de Lino de Macedo, “Ensaio Pedagógico: Como construir uma escola para todos” (2005), como base para dialogar com os resultados obtidos. Participaram da pesquisa duas gestoras que estiveram à frente da Subgerência de Educação Especial durante o período que compreende o recorte temporal da pesquisa, duas professoras que atuam no ensino regular, duas professoras que atuam no atendimento educacional especializado e uma professora que atua na equipe gestora da Educação Especial. No procedimento de análise e interpretação dos dados, três temas específicos emergiram das entrevistas, a avaliação e benefícios da inclusão, os problemas com a formação docente e as dificuldades e desafios que ainda se colocam diante da inclusão. Quanto à avaliação e os benefícios dos trabalhos direcionados para a inclusão dos alunos com deficiência, foi possível perceber otimismo diante dos resultados, principalmente no que se refere ao ganho na convivência com a diversidade por parte de alunos e professores. Quanto à temática formação de professores, foram apontados problemas que são basilares como a formação inicial e a falta de uma formação continuada que consiga atender as peculiaridades da escola. A temática, dificuldades e desafios, proporcionou discussões importantes como a mudança na prática docente e a necessidade de se respeitar os diferentes tempos e modos de aprender de todos os estudantes. Os resultados da pesquisa indicam que os programas implementados têm auxiliado as escolas a aumentar a oferta do atendimento ao estudante com deficiência, entretanto, a qualidade do atendimento ainda precisar ser investigada.

Palavras chave: Política pública educacional. Educação Especial. Educação inclusiva.

ABSTRACT

This study aims to analyze public policies for special education, implemented after the approval of Brazil's National Education Guidelines and Base Law (Law No. 9394/1996) from the perspective of managers and teachers who work and have worked in this teaching mode in public schools in Rondônia. A qualitative approach was used for the educational public policies for special education. Semi-structured individual interviews and document analysis were used as a tool for data production and collection. We considered documents Decrees Laws Ordinances, Resolutions and Opinions Statements under the Education regarding Special Education between the years 1997 to 2010. We also considered the program manuals produced by the Ministry of Education through the Department of Special Education and implemented in the state during this period. For the procedure of data analysis, we chose to analyze the methodological guidelines of the content, referencing the contributions of Laurence Bardin (1977/2008). During the procedure of data analysis and discussion it was decided by the work of Lino de Macedo, "Pedagogical Essays: How to build a school for all" (2005) as a basis for dialogue with the results obtained. The participants were two managers who were ahead of Special Education during the period that includes the study time frame, two teachers who work in regular schools, two teachers who work in specialized educational services, and a teacher who works in Special Education management team. In data analysis and interpretation procedure, three specific themes emerged from the interviews. Evaluation and inclusion benefits, the problems with teacher training, and the difficulties and challenges that stand before inclusion. As for the evaluation and the benefits of the work directed towards the inclusion of students with disabilities, it was revealed optimism in face of the results, especially with regard to the gain in living with diversity by students and teachers. Regarding the theme, teacher training, problems were pointed out which are fundamental to the initial training and a lack of continuing education that can meet the school peculiarities. The theme, constraints and challenges, important discussions presented as the change in teaching practice and the need to respect the times and different ways of learning of all students. The survey results indicate that the programs implemented have helped schools to increase the supply of care to students with disabilities, however the care quality still needs to be investigated.

Keywords: Educational Public Policy. Special Education. Inclusive education.

ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira Normas técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AVD – Atividade de Vida Diária

BPC – Benefício de Prestação Continuada

BV – Baixa Visão

CAS - Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez

CAP - Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com Deficiência Visual

CERNIC - Centro de Reabilitação Neurológica Infantil de Cacoal

CORDE – Coordenadoria Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CEE - Coordenadoria de Ensino Especial

CENE - Centro de Ensino Especial Professor Abnael Machado de Lima

CMDPD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

DEE - Divisão de ensino especial

DESE- Departamento de Educação Supletiva e Especial

DI – Deficiência intelectual

DF – Deficiência física

DMU – Deficiência múltipla

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GE – Gerencia de Educação

IBC – Instituto Benjamim Constant

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAPSI – Mestrado Acadêmico em Psicologia

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social

MEC – Ministério de Educação

NAAHS - Núcleo de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

PAR – Plano de Ações Articuladas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

NAEDI – Núcleo de Apoio a Educação Inclusiva

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE - Programa Dinheiro Diretos na Escola

RO – Rondônia

SAP – Sala de Apoio Pedagógico

SECADI - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão

SEE – Subgerência de Educação Especial

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SESPE – Secretaria de Educação Especial

SENEB – Secretaria Nacional de Ensino Básico

SRMs – Sala de Recursos Multifuncionais

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	15
OBJETIVOS:	18
a) Geral	18
b) Específicos	18
1. MÉTODO.....	22
1.1 CAMPO	23
1.2 FONTE DOS DADOS EMPÍRICOS.....	23
1.2.1 Pesquisa Documental	23
1.2.2 Entrevistas	25
1.3 ORGANIZAÇÃO DO DADO EMPÍRICO.....	27
2- HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	30
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	30
2.2 ASPECTOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	47
2.2.1 Educação Especial	47
2.2.2 Educação Inclusiva	50
3. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE RONDÔNIA	57
3.1 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM RONDÔNIA.....	59
3. 2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RONDÔNIA.....	65
3. 3 SUBGERÊNCIA DE ENSINO ESPECIAL	74
4. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM RONDÔNIA	80
4.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO A DIVERSIDADE	80
4.1.1 Documentos e materiais	82
4.1.1.1 Projeto Educar na Diversidade	82
4.1.1.2 Série Educação Inclusiva	86
4.1.1.3 Ensaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas (2005 e 2006)	86

4.1.1.4 Experiências Educacionais Inclusivas	87
4.1.2 Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	88
4.2 PROGRAMA BPC NA ESCOLA	91
4.2.1 Programa BPC na Escola no Estado de Rondônia	96
4.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	99
4.3.1 Programa de formação continuada de professores em educação especial Modalidade a distância	99
4.4 PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL	102
 5. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RONDÔNIA NA PERSPECTIVA DAS GESTORAS E PROFESSORAS	109
5.1 CATEGORIA 1 – AVALIAÇÃO E BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO	110
5.2 CATEGORIA 2 – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	123
5.3 CATEGORIA 3 – DIFICULDADES E DESAFIOS	131
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
 REFERÊNCIAS	148
 ANEXO	156
ANEXO A - RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS POLOS	156
ANEXO B - RELAÇÃO NOMINAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS CONTEMPLADAS PELO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL PERÍODO 2008 A 2010	157
ANEXO C - RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS QUE RECEBERAM O PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	161
ANEXO D – DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA/2011	166
 APÊNDICE	175
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	175
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS	176

NOTAS INTRODUTÓRIAS

*A exclusão desaparece no silêncio dos
que sofrem e no dos que a ignoram... ou
a temem. (GENTILI, 2003)*

Estar na escola pública durante quatorze anos atuando como professora nos anos iniciais do ensino fundamental me permitiu observar que a oferta da educação especial no Brasil, especificamente em Rondônia, tem passado por adequações e reformulações no intuito de diminuir a discriminação e o distanciamento dos estudantes que necessitam desta modalidade de ensino.

Neste sentido, até pouco tempo, a educação especial era ofertada de forma substitutiva ao ensino regular, fundamentada no conceito de normalidade ou anormalidade e com características assistencialistas ou terapêuticas.

Atualmente, o que preconiza a lei para o ensino especial é que seja oferecido na escola regular e não mais de forma segregada. Para isso, surgiram muitas propostas e dispositivos legais no cenário educacional, para orientar e regulamentar a oferta desta modalidade de ensino.

Nesta perspectiva, a proposta do Ministério da Educação (MEC), a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, é que a educação especial passe a ser uma modalidade não mais substitutiva, mas que perpassasse o ensino regular desde a educação infantil ao ensino superior, incluindo os segmentos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação escolar indígena e quilombola, entre outros.

Assim, a partir desta data, nós professores, gestores e comunidade escolar pudemos observar, numa perspectiva de mudanças, o surgimento de um significativo conjunto de leis, decretos, resoluções e notas técnicas, bem como um número de programas e ações voltadas para subsidiar a efetivação desta nova configuração da educação especial.

Por este motivo, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, escolhi como tema de pesquisa as políticas públicas para a educação especial no estado de Rondônia, que foram implementadas na rede estadual a partir da promulgação da LDB/1996 até 2010.

Sendo assim, um dos motivos que justifica a escolha do tema desta pesquisa está ligado a minha trajetória profissional na condição de professora em escolas da rede pública municipal de Vilhena em Rondônia. Quando, no ano de 2007, atuando em uma classe de alfabetização, passei a vivenciar várias situações conflituosas com alguns estudantes que apresentavam deficiência intelectual, na ocasião percebi ainda, a grande discrepância entre o que determinava as leis e o que era ofertado a estes estudantes na escola regular.

Nesta época, comecei a investigar e construir respostas para os meus questionamentos, o que levou a inscrever-me em 2007 no curso de aperfeiçoamento oferecido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) ¹ do Ministério da Educação (MEC), que através da Universidade Federal do Ceará (UFC) iniciava uma formação específica para docentes que viriam atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em seguida fiz outros cursos nesta área através da própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Vilhena, que tratava o assunto de forma global como “Educação Inclusiva”, atuando em seminários, minicursos e outros. Também participei de um curso oferecido pela rede estadual de ensino em 2008 sobre Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Assim, meu envolvimento com esta temática possibilitou-me contribuir com a formação continuada de docentes por meio de minicursos e oficinas nos seminários que aconteceram em minha cidade, proporcionando-me dar continuidade aos estudos sobre este assunto. Em 2009 fui transferida para a equipe gestora da SEMED/Vilhena, onde colaborei na gerência de educação inclusiva, atuando diretamente nas escolas, período em que o município vivenciava a implantação de duas novas salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado. Nesta ocasião, meu trabalho baseava-se na orientação de professoras para o atendimento às crianças com deficiência.

Entretanto, mesmo atuando na educação especial e inclusiva, estava descontente com o rumo que a escola dava a este serviço, e por este motivo,

¹ Segundo publicação do diário oficial de 17 de maio de 2011, a partir desta data a SEESP passou a incorporar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Assume a titularidade da pasta a professora Cláudia Dutra que antes respondia pela SEESP.

no início de 2010, retornei à escola regular onde antes atuava como professora de classe de alfabetização, mas agora com uma nova função, atuando na sala de recurso multifuncional recém-instalada, onde se ofertava o AEE, um serviço da Educação Especial dentro da escola regular. Foi nessa experiência que passei a conviver com os conflitos e angústias dessa escola, uma realidade bem diferente daquela até então por mim vivenciada, levando-me a vários questionamentos que me impulsionaram a continuar e aprofundar cada vez mais a pesquisa sobre este tema.

O percurso exposto possibilitou-me compreender a importância que têm as políticas elaboradas e implementadas pelos governos em prol desta clientela. Desse modo, para dar continuidade aos estudos iniciados, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, com a expectativa que a formação nessa área pudesse proporcionar-me embasamentos para entender melhor esses conflitos.

Em uma das primeiras atividades de estudo do mestrado participei de um minicurso com o professor Lino de Macedo e logo em seguida fui convidada, juntamente com os outros alunos e alunas do programa, a fazer uma breve apresentação das nossas propostas de pesquisa, momento marcante, pois cada um de nós falava das suas intenções e o professor contribuía com seu conhecimento.

A partir de então retomei antigas leituras, concomitantemente à apresentação de novos autores. Por fim, acabei definindo como ponto de partida para minhas pesquisas a leitura das obras do professor Lino de Macedo, mais especificamente “Ensaio Pedagógico: Como construir uma escola para todos?” publicada em 2005 como âncora durante a análise das políticas públicas voltadas para a educação especial e a forma como têm sido implementadas em Rondônia.

Portanto, diante desta problemática, pretendo com esta pesquisa responder às seguintes questões:

Quais as políticas públicas para a educação especial elaboradas no estado de Rondônia após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996)?

Como têm se efetivado as políticas públicas para a educação especial no estado de Rondônia após a aprovação da LDB/1996?

Como as professoras e gestoras da rede pública de ensino em Rondônia analisam as políticas públicas para a educação especial, implementadas no estado de Rondônia após a LDB/1996?

A partir destes questionamentos defini como objetivos a serem alcançados:

OBJETIVOS

a) Geral

Analisar as políticas públicas para a educação especial, implementadas após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e seus desdobramentos na rede estadual de ensino.

b) Específicos

Levantar os marcos regulatórios pós LDB/96 produzidos nas esferas federal e estadual responsáveis pela efetivação das políticas públicas para a educação especial em Rondônia.

Identificar as ações desenvolvidas pelo estado de Rondônia para a efetivação das políticas públicas para a educação especial após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996).

Analisar, da perspectiva de gestoras e professoras da rede estadual de ensino, as políticas para a educação especial implementadas no estado de Rondônia após a Lei de Diretrizes e Bases. (Lei nº 9394/1996).

Desse modo, para alcançar os objetivos propostos, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, elencando como campo da pesquisa as políticas públicas para a educação especial, no estado de Rondônia, implementadas após a promulgação da LDB, (Lei nº 9394/1996).

Iniciamos a pesquisa fazendo um levantamento em bancos de dados virtuais² e no acervo da biblioteca da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Inicialmente utilizamos como filtro os termos política pública educacional e educação especial, e assim, foi possível detectar 92 trabalhos, entre teses e dissertações; deste total, cerca de 30% contem no título os dois

² Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações (www.bdt.d.ibict.br), Biblioteca digital de Teses e Dissertações – USP

termos; o restante das pesquisas, aproximadamente 70%, tem como tema principal a educação especial e abordam uma ou outra política educacional, mas não discutem o tema “Políticas Públicas”. Outro aspecto importante está relacionado com a localidade onde são produzidas as pesquisas, pois boa parte destas foram realizadas na região sul do país.

Quanto às produções realizadas no Estado de Rondônia, foram encontradas quatro dissertações com temas próximos a esta pesquisa. São elas:

- a) “Política de educação continuada, delineada nas ações de formação dos professores, das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno (RO) [1996-2005]”, de Alessandra Bertasi Nascimento que procurou, ao desenvolver a pesquisa, analisar as políticas de educação continuada, delineadas nas ações de formação de professores das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno – RO. Especificamente as ações do/no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, particularmente, aqueles com deficiência incluídos em classes comuns.
- b) “Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença” do autor Mário Roberto Venere (2005), que teve como objetivo investigar as questões relativas às aplicações de Políticas Públicas para populações indígenas com necessidades especiais.
- c) A Educação de surdos em Cacoal/RO, um encontro com a realidade, de Aparecida de Fátima Gavioli (2008), realizada entre os anos de 2006 a 2007 com o objetivo de configurar sob a perspectiva da inclusão, a educação de surdos em uma Escola polo em Cacoal em Rondônia. A autora determinou como eixo articular a caracterização do ensino nela ministrado, em linhas gerais, como ensino integrado, com foco na frequência do aluno surdo na escola polo.
- d) “Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as ações desenvolvidas no estado de Rondônia” de Cristiano C. de Paula (2007), que buscou investigar as proposições da educação inclusiva e suas implicações para a educação especial, tendo como elemento articulador a implementação ou não das prerrogativas da Declaração Mundial de

Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) voltadas à educação especial e seu processo de inclusão nas escolas estaduais de Porto Velho Rondônia.

Na primeira seção, apresentamos os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa, as escolhas quanto ao campo, à fonte dos dados empíricos, os instrumentos utilizados na coleta de dados e a caracterização das participantes. Apresentamos também a metodologia adotada para análise dos dados empíricos tendo como referencial as contribuições de Laurence Bardin (1977/2008).

A seguir, na segunda seção, apontamos algumas reflexões sobre o conceito de educação especial, bem como o histórico da escolarização da pessoa com deficiência ao longo dos tempos. Ainda nesta seção apontamos e descrevemos alguns dos marcos regulatórios da educação especial no Brasil e no estado de Rondônia.

Na terceira seção apresentamos parte da história da educação especial que foi e está sendo construída ao longo dos tempos, juntamente com a história da educação no estado de Rondônia. Para a construção desta seção consideramos as pesquisas acadêmicas realizadas com esta temática, bem como os dados obtidos no Censo Escolar e os documentos que foram disponibilizados pela Gerência de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação (GEE/SEDUC).

Na quarta seção descrevemos e analisamos algumas ações e programas que foram implementados no estado durante o período delimitado para a pesquisa. Entre eles destacam-se o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, implantado entre 2003 e 2005, o programa de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado, o Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola e o Programa Escola Acessível entre outros, apresentamos ainda os resultados gerados na rede estadual com o desenvolvimento destas ações.

Dando continuidade às análises dos dados, na quinta seção apresentamos a análise das entrevistas com base nas leituras de autores como Mantoan (2003; 2006 e 2008), Fávero (2008) e Macedo (2005) que foi escolhido como eixo da análise neste trabalho. A organização dos dados foi feita em forma de categorias que emergiram da fala das entrevistadas e

subcategorias que se desdobraram das categorias principais. Para a análise e organização destes dados optamos pelas contribuições de Bardin (1977/2008).

Finalizamos o trabalho com a análise do que encontramos em campo, apresentando as nossas considerações e procurando apontar as contribuições que este trabalho pode oferecer aos profissionais e pesquisadores que se enveredam por este tema. Assim convidamos o leitor a percorrer os caminhos trilhados por nós.

1. MÉTODO

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. (DUARTE, 2002).

Ao considerar os objetivos deste trabalho, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa, por acreditar que através desta poderemos analisar os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas que podem ser compreendidos e interpretados a partir dos significados que os acontecimentos têm para os sujeitos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Sendo assim, um dos motivos que justifica a escolha desta abordagem está relacionado ao cuidado que se deve ter quanto à influência dos envolvidos. A este respeito, Flick (2004, p. 19) nos orienta que, “Apesar de todos os controles metodológicos, a pesquisa e suas descobertas são inevitavelmente influenciadas pelos interesses e pelas formações social e cultural dos envolvidos”. Por este motivo, é possível concluir que tais fatores influenciam a formulação das questões e hipóteses da pesquisa, assim como a interpretação de dados e relações.

Este mesmo autor nos aponta ainda que:

Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-las ao máximo como uma variável intermédia. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. (2004, p. 22).

De posse dessas informações, é possível concluir que não se pode neutralizar a influência que os sujeitos exercem sobre a pesquisa, mas é

necessário um cuidado maior ao lidar com estas informações, transformando-as em dados para a pesquisa.

Desta maneira, a escolha pela pesquisa de abordagem qualitativa fundamenta-se no interesse de analisar as políticas públicas para a educação especial implementadas no estado de Rondônia após a promulgação da Lei 9394/96 (LDB), e seus desdobramentos a partir da perspectiva de gestoras e de professoras que atuam ou que atuaram durante o período nesta área.

1.1 CAMPO

O campo determinado para esta pesquisa são as políticas públicas para a educação especial na rede estadual de ensino do estado de Rondônia. Para Oliveira (2010, p. 98), “Entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar”. Desse modo, elencamos para esta pesquisa as seguintes políticas: Os programas e ações organizados e implementados pelo MEC e SEDUC, que envolvem formação de professores e financiamento das atividades de atendimento aos alunos público alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

1.2 FONTE DOS DADOS EMPÍRICOS

Para a realização desta pesquisa, delimitamos como fontes para a coleta dos dados a pesquisa documental e as entrevistas individuais.

1.2.1 Pesquisa Documental

A escolha desta ferramenta de coleta de dados está amparada pela convicção de que “Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nesta pesquisa, tomamos como documentos o conjunto de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Pareceres e Declarações, no âmbito da Educação referente à Educação Especial que foram publicadas e implementadas entre os anos de 1997 e 2010.

Foram considerados ainda os projetos, programas e ações produzidos pelo MEC e SEDUC, bem como as planilhas de dados do censo escolar disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) durante o mesmo período, assim como as propostas do governo federal por ele executadas.

O maior empecilho durante a execução do trabalho foi escassez dos documentos produzidos pela gerência de educação especial da SEDUC, uma vez que grande parte destes documentos foram destruídos num incêndio ocorrido em 2008. Desse modo, foi necessário identificar novas fontes para a coleta de dados e assim dar continuidade à pesquisa, pois segundo Cellard (2008), a pesquisa documental é insubstituível em qualquer pesquisa que pretenda reconstituir fatos de um passado relativamente distante, porque não é raro que ele represente a única testemunha de atividades ocorridas em um passado recente.

Para Gibbs (2009), uma boa prática na pesquisa documental é proceder à análise à medida que se coleta os dados, então, coleta e análise podem e devem acontecer logo que se inicia a pesquisa. Assim, na medida em que os documentos foram acessados aconteceu à análise e a busca de novos dados para complementar as informações recebidas.

Nesta mesma perspectiva, Cellard (2008) orienta que para desenvolver uma pesquisa documental devemos esgotar todas as pistas capazes de fornecer informações interessantes, tendo por princípio a experiência pessoal e a consulta exaustiva a trabalhos de outros pesquisadores que se debruçaram sobre objetos de estudo análogos, bem como a iniciativa e a imaginação.

Desse modo, é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. “Torna-se assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada.” (CELLARD, 2008, p. 299).

Durante a organização e produção das análises, foi possível observar ainda que as informações obtidas nas leituras dos documentos analisados acabavam por completar informações inacabadas produzidas durante as entrevistas, isto acabou confirmando o que apontam Lüdke e André (1986, p. 38) “[...] a análise documental pode se constituir como uma valiosa abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

1.2.2 Entrevistas

Para ouvir os sujeitos desta pesquisa sobre como analisam as políticas públicas para a educação especial, utilizamos como instrumento de coleta a entrevista semiestruturada por acreditar que através deste é possível coletar informações relevantes.

Segundo Szymanski (2002), a entrevista é um instrumento que tem sido empregado como uma das soluções para estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados em formatos padronizados.

Ainda sobre este instrumento Flick (2004, p. 89) destaca que “é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.”

Dessa forma, em consonância com os objetivos propostos nesta pesquisa, dentre outros, elencamos como sujeitos deste estudo:

a) Duas Representantes (Gestoras) da SEDUC, que atuaram durante os anos de 1997 a 2010.

Para a escolha destas gestoras, destacamos como critério de seleção aquelas pessoas que ocuparam os cargos de gerência educacional ou direção de departamento de educação inclusiva ou especial dentro do recorte temporal da pesquisa.

Com esta definição, iniciamos o trabalho com uma visita à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) para levantamento de informações a respeito dos sujeitos da pesquisa, e logo surgiu a informação de que a subgerente da

educação especial que estava atuando por mais de dez anos nesta função acabava de se afastar, mas com as informações obtidas nessa visita foi possível localizá-la, e assim, o primeiro encontro foi marcado para expor os objetivos da pesquisa e a sua possível colaboração.

Esta primeira gestora a ser entrevistada foi nomeada como **gestora 1** e esteve à frente da subgerência de educação especial por onze anos seguidos. Encontra-se afastada deste setor há menos de um ano, o que corresponde à subgerente com mais tempo de atuação.

No primeiro encontro, logo após a explicação sobre a pesquisa e seus objetivos, pedimos também a permissão para a utilização do gravador durante a entrevista, e ao mesmo tempo, asseguramos seu anonimato e a possibilidade da desistência da entrevista. Afirmamos ainda que após a transcrição o áudio seria descartado. (SZYMANSKI, 2002).

A segunda gestora a ser entrevistada foi nomeada para fins desta pesquisa de **gestora 2**, e esteve à frente da subdivisão de educação especial³ por duas vezes: a primeira no ano de 1985, ano em que se dividiu entre a subdivisão de educação especial e o trabalho no Centro de Ensino Especial Professor Abnael Machado de Lima (CENE); a segunda vez foi entre os anos de 1995 e 1998. Hoje está afastada da educação básica e atua como professora e coordenadora pedagógica em faculdades particulares de Porto Velho, inclusive com a disciplina de Educação Especial.

Elencamos também como sujeitos, na segunda etapa, da pesquisa:

b) Duas Professoras que atuam em sala de aula regular com crianças com deficiência.

c) Duas Professoras que atuam na Educação Especial (em escola especial e regular).

Para a escolha destas profissionais destacamos os seguintes critérios: atuação em escola pública preferencialmente com maior tempo de atuação na área dentro do tempo estipulado para a pesquisa, ou seja, de 1997 a 2010.

³ Este departamento, ao iniciar suas atividades foi nomeado de divisão de educação especial, depois passou a ser Divisão de Ensino Especial até 1998 quando passa a ser um projeto de educação especial. Hoje apesar de ainda estar no organograma da SEDUC como um projeto, tem status e funciona como uma subgerência da divisão pedagógica.

QUADRO DEMONSTRATIVO 1: Informações sobre os sujeitos da pesquisa - Rondônia – 2012

Identificação	Função	Tempo de atuação	Grau de escolarização
Gestora 1	Gerente de Educação Especial	10 anos	Graduação em educação física e pós-graduação em educação especial
Gestora 2	Gerente de educação especial	3anos	Graduação em Psicologia e mestrado em educação.
Professora 1	Professora de AEE	6 anos	Graduação em pedagogia e pós-graduação em educação especial
Professora 2	Professora de AEE	4 anos	Graduação em pedagogia e pós-graduação em educação especial.
Professora 3	Professora da educação básica	13 anos	Graduação em pedagogia e cursando pós-graduação em LIBRAS.
Professora 4	Professora da educação básica	3 anos	Graduação em pedagogia e pós em Psicopedagogia
Professora 5	Técnica da SEDUC	16 anos	Formação em pedagogia e pós-graduação em educação Especial

Fonte: Dados fornecidos durante as entrevistas

1.2 ORGANIZAÇÃO DO DADO EMPÍRICO

Para o procedimento de análise dos dados, utilizamos as orientações metodológicas da análise de conteúdo, tendo como referencial as contribuições de Laurence Bardin (1977/2008).⁴ Conforme esta autora, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento e que se aplicam a discursos diversificados.

Segundo Bardin (1977/2008, p. 11):

[...] O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem.

⁴ Optou-se por utilizar as duas datas para referenciar e dar destaque a primeira publicação desta obra.

Portanto, a análise de conteúdo não consiste apenas em um esquema específico, trata-se de um esquema geral no qual podemos verificar um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para tratar os dados e analisar o conteúdo dos mesmos.

Ao escolher esta metodologia de análise, temos como objetivo principal evitar uma compreensão espontânea, previsível e de certa forma ingênua que acredita poder, através da intuição, apreender os significados dos discursos que surgirão nesta pesquisa (BARDIN, 1977/2008).

Segundo Bardin (1977/2008) existem na análise de conteúdo dois polos distintos, um deles é a rigorosidade e o outro a necessidade de ir além das aparências. Assim, metodologicamente, existem duas orientações que ao mesmo tempo em que se confrontam também se complementam: a verificação prudente ou a interpretação brilhante. Foi possível observar ainda que, nesta técnica ou técnicas, não existe uma receita pronta, mas algumas regras que nortearão a análise precisando sempre que necessário ser reinventada.

Neste sentido, para a organização da análise de conteúdo, seguimos a orientação de Bardin (1977/2008, p. 121), levando em conta os “três polos cronológicos: primeiro a pré-análise; segundo a exploração do material; e terceiro o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

No período da pré-análise foi feita a escolha do material que seria submetido à análise, em seguida, partimos para a leitura e ordenação das ideias presentes no texto. Assim, foi feita a seleção das informações que auxiliariam na organização das categorias e a fundamentação para a interpretação final. (BARDIN, 1977/2008).

Seguindo as orientações da autora já citada, iniciamos a segunda fase ou fase **da exploração do material, ou análise propriamente dita**, nessa etapa aconteceu a sistematização das decisões tomadas na primeira etapa. Para essa pesquisa, optamos por utilizar a organização manual dos dados, e assim, foi feita a operação, codificação e decomposição das informações obtidas nas entrevistas, tudo isso em função das regras que estabelecemos na primeira etapa. (BARDIN, 1977/2008).

Consequentemente, na terceira fase aconteceu o tratamento dos dados obtidos e a interpretação dos mesmos. Assim, a partir dos resultados

encontrados foi possível realizar as inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos. Neste estudo, os dados empíricos foram organizados em categorias temáticas que emergiram da fala das entrevistadas.

2- HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para os que dizem que a inclusão implica um processo longo e dispendioso, diríamos que deveriam experimentar fazer contas ao preço da exclusão.
(RODRIGUES, 2003)

Para analisarmos as políticas públicas para a educação especial implementadas no estado de Rondônia, entendemos como necessário retomar a história da educação especial para compreender como esta se constituiu ao longo dos tempos, e quais os caminhos já percorridos na luta pelo direito à educação.

Assim, abordaremos, nesta seção, os aspectos históricos e conceituais que estão ligados às discussões sobre a oferta da educação para os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Está na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 205, assim como na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1993), que todos têm direito à educação. Entretanto, ter este direito garantido em lei não faz com que sejam eliminadas as barreiras existentes na escola, não faz da escola um lugar para todos, principalmente para as pessoas que convivem com limitações causadas por algum transtorno ou alguma deficiência.

A história da educação dos estudantes com deficiência no Brasil foi construída diferentemente da história da educação em geral, pois se hoje vivemos às voltas com o discurso de uma escola que ainda não se diz “preparada” para atender a estes estudantes, num passado não muito distante era ainda pior. Sendo assim, na tentativa de tentar entender um pouco mais sobre como se deu este desenvolvimento ao longo dos tempos, apresentamos nesta seção um resgate da história da educação especial no Brasil, enfocando a caracterização de diferentes paradigmas nas relações da sociedade com as pessoas com deficiência.

O termo paradigma é recorrente nas produções que têm como temática a educação especial, outros autores relacionaram este tema com os paradigmas ou a quebra de paradigmas. (ARANHA, 2004; GLAT et al, 2006; BARROS, 2009; MANTOAN, 2003).

Para Mantoan (2003, p. 14) paradigma é um “conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta do problema que temos que solucionar”. Desta forma, se este conjunto de regras não nos serve mais deve ser modificado, trocado ou como aponta a maioria dos autores citados, deve ser quebrado.

Em outro trecho desta mesma obra a autora aponta que a mudança proposta para a educação, ou seja, a de tornar as escolas ambientes inclusivos é na verdade uma crise, que acompanha uma crise mais ampla de paradigmas “é inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados.” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Sobre este assunto, Aranha (2004) destaca três paradigmas relacionados ao processo de desenvolvimento da educação especial no Brasil que foram surgindo ao longo dos anos: o Paradigma Institucional, o Paradigma de Serviços e o Paradigma dos Suportes. É com base nesses paradigmas que abordaremos a história da educação especial no Brasil.

Ao longo dos tempos, as formas de tratamento dispensado às pessoas com deficiência passaram por várias mudanças. Na era pré-cristã o tratamento era marcado pela negligência e ausência total de atendimento. Elas eram abandonadas, perseguidas e até mesmo eliminadas devido as suas características físicas e comportamentais. Entretanto, com a chegada e propagação do cristianismo, o tratamento variava, segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes nas comunidades em que o deficiente estava inserido.

Normalmente, a forma cultural e religiosa, ao apresentar o homem como imagem e semelhança de Deus, portanto, um ser perfeito, passava a ideia da condição humana como incluindo perfeição em todos os aspectos, e como as pessoas com deficiência não eram parecidas com Deus, acabavam sendo relegadas à margem da condição humana. (MAZZOTTA, 2005).

O **Paradigma Institucional** foi o primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência. Aranha (2004, p. 12) menciona que:

No Brasil este paradigma surge no tempo do império, entretanto permaneceu até a década de 50, no século XX, momento de grande importância histórica, no que se refere a movimentos sociais, no mundo ocidental. Fortemente afetados pelas consequências das Grandes Guerras Mundiais, os países participantes da Organização das Nações Unidas, em Assembleia Geral, em 1948, elaboraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que desde então tem norteado os movimentos de definição de políticas públicas, na maioria desses países.

E assim, no período da institucionalização, as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram separadas em instituições residenciais. Mais adiante, no final do século XIX e meados do século XX, durante o desenvolvimento das classes e escolas especiais, estas ofereciam de forma segregada uma educação especializada que viesse completar o que a família não conseguia dar conta.

Para Januzzi (2006), a educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, em um conjunto de concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX. E estas ideias já se faziam presentes em alguns movimentos, como por exemplo, a Inconfidência Mineira, a Conjuração Baiana e a Revolução Pernambucana. Neste período, a educação primária, foi discutida na assembleia constituinte, mas relegada ao esquecimento e mesmo depois da constituição de 1824, a primeira do Brasil, ter instituído a instrução primária gratuita para todos, em 1878 apenas 2% da população era escolarizada.

Desta forma, a educação popular só foi proclamada nas discussões da Assembleia, mas o máximo efetivado foi a decretação da lei de 15 de outubro de 1827, que perdurou até 1946. Acompanhando essa inércia do desenrolar da educação fundamental, a educação especial encontrou pouca manifestação. (JANUZZI, 2006).

A história do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil tem como marco inicial a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 12 de setembro de 1954, através do decreto imperial nº1428 por Dom Pedro II. Em

17 de maio de 1890, mas depois de algumas mudanças, a partir do decreto 1320, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). Outro acontecimento que também marcou o início da história da educação especial no Brasil foi a criação do Instituto dos Meninos Surdos, também por D. Pedro II, através da Lei nº839 de setembro de 1857 e que ainda hoje desempenha suas atividades com o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Este instituto desde sua criação teve seus trabalhos voltados a fornecer aos seus estudantes a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos com idade entre sete e quatorze anos. (MAZZOTTA, 2005).

Jannuzzi (2006) aponta, também, que essas duas instituições foram intermediadas por vultos importantes da época que ficaram diretamente ligadas à administração pública. Deste modo, o atendimento era precário, em todos os sentidos, visto que em 1874 os atendimentos eram insignificantes, menos de 2%, de um total aproximado de vinte e sete mil pessoas, entre cegos e surdos, eram atendidas nestas instituições.

Segundo Bueno (1993, p. 62), nesta época na sociedade em geral “não se estabelecia qualquer diferença entre as pessoas com deficiência e os loucos”. Assim, a situação dessas pessoas permaneceu, durante muito tempo, restrita às escolas residenciais ou escolas-asilos e asilos, que na verdade se aproximavam mais de uma internação com trabalho forçado, manual, tedioso e mal remunerado, que por muitos era encarado como um pagamento pela hospedagem e a possibilidade de poder usufruir do espaço que era oferecido.

A educação popular e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação neste período da história, pois em uma sociedade ainda apoiada no setor rural, em que as atividades laborais podiam ser desenvolvidas por todos, poucos eram considerados deficientes, pois nesta realidade em que eram escassas as escolas nem todas as pessoas em idade escolar tinham direito de ser alfabetizadas, por esse motivo, provavelmente muitas pessoas com deficiência passaram despercebidas, [...] “certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em alguma instituição.” (JANNUZZI, 2006, p. 16).

Jannuzzi (2006) relata ainda que foi encontrada em documentos do Ministério da Educação a informação, que em 1887 era ofertado na escola regular de ensino denominada México, localizada na cidade do Rio de Janeiro,

atendimento às pessoas com deficiência mental, física e visual. A autora argumenta que essa prática pode ter sido de certa forma, influenciada pela grande presença de profissionais vindos da França, onde o atendimento às pessoas com deficiência já estava acontecendo há mais tempo que no Brasil e de forma mais estruturada.

O ano de 1960 foi marcado por movimentos que criticavam o Paradigma da Institucionalização de pessoas com deficiência intelectual e física, o que de certo modo influenciou mudanças nas relações entre a sociedade e as pessoas com deficiência. Primeiramente por motivos financeiros, pois, custava cada vez mais manter as pessoas com deficiência na improdutividade e na segregação. Outro motivo foi o movimento que surgiu nesta década envolvendo as “reflexões e críticas sobre o direito das minorias e seus efeitos na construção da sociedade e da subjetividade humana na maioria dos países ocidentais.” (ARANHA, 2005, p. 18). Neste período, foram implantados os serviços de Reabilitação Profissional que não eram exclusivamente para pessoas com deficiência, mas eram especialmente voltados para elas, na tentativa de facilitar uma integração ou reintegração nos ambientes sociais e educacionais.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº4.024/61 o atendimento educacional voltado a pessoas com deficiência passa a ser pautado pelas disposições dessa, que aponta o direito dos excepcionais à educação, e traz o termo **preferencialmente** dentro do sistema geral de ensino. Entretanto dez anos depois, a Lei nº 5.692/71, alterou a LDBEN de 1961, instituiu o tratamento especial para os estudantes com deficiências físicas e mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, que pela primeira vez foram contemplados na legislação. Embora presente na lei não houvesse a promoção nem a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, foi reforçado, assim, o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Este período foi marcado, também, pelo surgimento de dois novos termos, a **normalização** e a **desinstitucionalização**, uma vez que já estava claro que o paradigma tradicional da institucionalização havia fracassado na tentativa de restaurar o “funcionamento normal do indivíduo no contexto das

relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, [...].” (ARANHA, 2005, p. 19).

Até este período não existiam no Brasil escolas públicas para atendê-los, existiam apenas as instituições filantrópicas ou privatizadas, na verdade a privatização da educação especial antecedeu a privatização da escola regular. Prevalecia o modelo médico ou clínico em que a deficiência era atendida como uma doença e dessa forma o atendimento era terapêutico, ou seja, um conjunto de terapias que eram definidas a partir de exames médicos e psicológicos. (GLAT; BLANCO, 2007).

O **Paradigma de Serviços** surge em decorrência das discussões em torno da normalização da pessoa com deficiência, criando assim o conceito da integração que se referia à possibilidade de modificar ao ponto de que pudessem se assemelhar o máximo possível com as demais pessoas e assim, serem reinseridas no convívio social e educacional.

Sobre o conceito de integração Aranha (2005, p. 20) nos aponta que:

[...] integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessária a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitassem.

Embora esta fosse uma prática comum, não podemos deixar de destacar que mesmo na tentativa de proporcionar todas as possibilidades de interação ainda destacavam o sujeito como o que precisava mudar, ou seja, modificar-se para se aproximar de um padrão de normalidade imposto pela sociedade da época.

Segundo esta mesma autora, o Paradigma de Serviço foi caracterizado por três etapas:

a **primeira**, de avaliação, em que uma equipe de profissionais identificaria tudo o que, **em sua opinião**, necessitaria ser modificado no sujeito e em sua vida, de forma a torná-lo o mais normal possível;
a **segunda**, de intervenção, na qual a equipe passaria a oferecer (o que ocorreu com diferentes níveis de compromisso e qualidade, em diferentes locais e entidades), à pessoa com deficiência, atendimento formal e sistematizado, norteado pelos resultados obtidos na fase anterior;
a **terceira**, de encaminhamento (ou reencaminhamento) da pessoa com deficiência para a vida na comunidade. (2005, p. 21, grifos da autora).

Entretanto, outros autores como Tessaro (2005), Glat e Blanco (2007) alertam para um posicionamento menos radical, para eles essa proposta partia do princípio de que as pessoas com deficiência tinham o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis no seu cotidiano, convivendo em atividades sociais educacionais e de lazer junto com os demais. Glat e Blanco (2007, p. 32) ressaltam ainda que esta proposta não era “[...] como erroneamente foi criticada, de **normalizar o deficiente**, mas sim **normalizar as condições de vida**, torná-las o mais comum possível, ou trazer o mais próximo possível do comumente usado por todos os indivíduos.” (grifos dos autores).

Portanto, desponta nesta época o que foi denominado integração, uma proposta que buscava oferecer aos estudantes com deficiência, ambientes educacionais menos restritivos, as salas especiais, como uma tentativa de diminuir o preconceito, de transformar a educação filantrópica em direitos sociais e com o objetivo de prepará-los para ingressarem nas salas de aula regulares. Este modelo de integração também foi amplamente criticado, por exigir uma preparação prévia dos estudantes para a sua adaptação ao ensino regular, ou seja, o problema continuava centrado no estudante e no ensino especial.

Segundo pesquisas desenvolvidas no Brasil, por Glat et al (2003), muitas iniciativas denominadas de Educação Inclusiva seguem, na realidade, o modelo da Integração, ou seja, embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades dos alunos, deixando aos pais, profissionais e professores dos serviços de apoio especializado a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Ainda neste período a Constituição Federal brasileira, promulgada em outubro de 1988, adota princípios e regras para a educação inclusiva, trazendo inovações importantes quanto ao que se refere ao direito das pessoas com deficiência, por isso, traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3º, inciso IV).

Quanto ao direito à educação, o artigo 205, define “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino.

É possível perceber que a legislação ao utilizar o termo **preferencialmente**, permite que as instituições de ensino continuem a segregar os estudantes que por ventura não conseguem aprender ou se enquadrar no perfil de aluno que a escola idealizou.

Segundo Ferreira (2006), o discurso da integração indicava que 90% ou mais dos estudantes considerados excepcionais deveriam ir para as classes comuns, apenas os mais severamente comprometidos eram indicados às classes ou às escolas especiais, que na realidade brasileira eram desenvolvidas como instituições privadas e filantrópicas, de caráter multidisciplinar/multiprofissional, reunindo atividades de assistência, reabilitação, saúde e escolarização.

Porém, Glat e Blanco (2007, p. 21) afirmam que “as classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular do que uma possibilidade de ingresso de estudantes com deficiências nas classes comuns”. E, conseqüentemente, a maioria desses ainda continuava frequentando instituições especializadas ou encontrava-se fora da escola.

Mas o que se pode notar durante este período é que a escola passou a utilizar a prerrogativa de deficiência para segregar em salas especiais todos os estudantes que apresentassem algum tipo de dificuldade de adaptação às exigências da escola, independente se existia a confirmação de uma deficiência ou não, apoiada no discurso da preparação para ser inserido mais tarde nas classes regulares, responsabilizando assim a própria criança pelo insucesso da escola.

Ainda sobre esta prática, Barros (2009, p. 29) destaca que a integração começou pela utilização das classes especiais como meio de integração parcial, para preparar o aluno para a integração total na classe comum. “Os

alunos, a princípio sem necessidades educacionais especiais, mas com dificuldades produzidas no contexto escolar, também eram encaminhados para as classes especiais, convivendo com os rótulos aos quais passavam a ser submetidos.”

Neste período, o Paradigma de Serviço passa a sofrer críticas por parte da academia científica e também das próprias pessoas com deficiência, que organizadas em associações e outros órgãos de representação, começam a discutir as reais dificuldades encontradas no processo de busca da normalização da pessoa com deficiência. “Diferenças, na realidade, não se ‘apagam’, mas sim, são administradas na convivência social.” (ARANHA, 2005, p. 21).

Dessa forma, a ideia da normalização começou a perder força e, com isso, iniciou-se uma nova temporada de discussões sobre o lugar da pessoa com deficiência na escola e na sociedade, como qualquer outro sujeito que possui os mesmos direitos de determinação e de uso das oportunidades disponíveis na sociedade. Assim o Paradigma de Serviço entra em crise e por volta da década de 1990 é substituído por um novo paradigma da história da educação especial, o **Paradigma do Suporte**.

Aranha (2005, p. 23) relata que neste período admitiu-se que as pessoas com deficiência necessitavam de serviços de avaliação e de capacitação e que fossem oferecidos no contexto de suas comunidades. Além disso, que estas não fossem as únicas providências necessárias, caso a sociedade desejasse manter com esses indivíduos uma relação de respeito, de honestidade e de justiça. Desse modo, o Paradigma de Suporte surge fundamentado nas ideias de que cabe à sociedade reorganizar-se de forma a garantir o acesso de todas as pessoas à educação regular independentemente das peculiaridades individuais.

Sendo assim, diante da certeza de que a pessoa com deficiência tem os mesmos direitos à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo dos recursos disponíveis aos demais cidadãos, fez-se necessário proporcionar possibilidades de garantir que estes indivíduos pudessem usufruir destes direitos. Neste cenário, surge o que Aranha (2005, p. 23) destacou como, “processo de disponibilização de suportes”, ou seja, as ferramentas ou

instrumentos que garantiriam aos indivíduos com deficiência a possibilidade de usufruir todo e qualquer recurso da comunidade.

Aranha (2005, p. 24) ao descrever o termo “Suporte” nos alerta que:

Os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer a construção de um processo que se passou a denominar Inclusão Social. A Inclusão Social não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bidirecional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade.

Neste contexto, vários movimentos foram surgindo na tentativa de proporcionar às pessoas com deficiência a possibilidade de participarem ativamente da sociedade em geral, inclusive dos ambientes educacionais, tendo acesso ao ensino regular gratuito e de qualidade com a mesma igualdade de condições que qualquer outra pessoa.

Um destes movimentos se deu em torno da reestruturação no Ministério da Educação, quando por volta de 1990 foi extinta a SEESP. Logo, as atividades relativas à educação especial passaram a ser de responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Neste mesmo ano foi incluído à SENEB o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), que passou a responder pelos assuntos relacionados à educação especial. Ao final de 1992 houve uma reorganização dos Ministérios e na nova estrutura reapareceu então a Secretaria de Educação Especial (SEESP) como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Ferreira (2006, p. 91), outro autor a escrever sobre este período de mudanças na educação especial, relata que:

[...] A década de 1990 trouxe um conjunto de reformas estruturais e educacionais no país: Inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos, pela focalização de investimentos no ensino fundamental e pela descentralização e a municipalização do ensino fundamental e a concentração de 60% dos recursos orçamentários da educação nesse nível de ensino, o que levou à expansão acentuada do acesso às séries iniciais. Tal processo de indução, associado aos programas desenvolvidos para conter a repetência (substituição do sistema seriado anual pelos ciclos), permitiu que se

ampliassem as matrículas com a otimização dos recursos orçamentários, físicos e humanos já disponíveis.

Este mesmo autor aponta ainda que estas modificações trouxeram o desenvolvimento de experiências mais inovadoras de inserção educacional das pessoas com deficiência nas redes educacionais, inclusive, a partir da educação infantil, vivia-se um claro momento de transição na área da educação especial, com novos papéis indicados para os serviços da área, com a presença ampliada dos alunos com necessidades especiais nos diferentes espaços escolares.

Neste sentido, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmado em Jontien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados da Declaração de Salamanca, produzidos em Salamanca (1994), o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo. E com base nestes dois documentos se reconhece a necessidade e urgência de providenciar no Brasil uma educação de qualidade para crianças, jovens e adultos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades, dentro do sistema da educação básica.

Na Declaração de Salamanca está explícito que “Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades” dessa forma, todos os estudantes com “[...] necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança capaz de atender a essas necessidades.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos, acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Este documento aborda ainda o fato de que, **sempre que possível**, todas as crianças possam aprender juntas, independentemente de suas

dificuldades e diferenças. As crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Outro marco na educação especial brasileira é a promulgação da lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/1996, que ao fixar as diretrizes e bases para a educação nacional determina que a educação especial passe a ser uma modalidade de ensino e não deverá mais ser ofertada de forma segregada.

Um dos pontos polêmicos está no artigo 4º, item III onde se menciona o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, **preferencialmente** na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1996). O termo preferencialmente, que tem o mesmo efeito do **sempre que possível** da Declaração de Salamanca causou grandes discussões ao longo destes anos, pois, para as pessoas que acreditavam nos benefícios da inclusão, viam neste termo na legislação a possibilidade de atender, em outro espaço, apenas aquele estudante que, por causa de um motivo ou outro não se adequasse à sala de aula da escola regular e necessitasse de uma abordagem muito diferente. Mas, para as pessoas que se opunham ao processo inclusivo, este termo era a possibilidade de segregar todo aquele estudante que não se adequasse às normas de uma escola excludente.

Ferreira (1998, p. 3) ao escrever sobre “a nova LDB e as necessidades educativas especiais” aponta que:

No Artigo 58, caracteriza-se a educação especial como modalidade de educação escolar, destinada aos educandos portadores de necessidades especiais definição que [...] apresenta um "caráter circular, vago e genérico". Prevê-se, nos parágrafos 1º e 2º, a existência de apoio especializado no ensino regular e de serviços especiais separados quando não for possível a integração.

Percebe-se que apesar de ter sido um marco na história da legislação para a educação especial, a LDB apresenta algumas lacunas, uma delas é não esclarecer quem são os estudantes com necessidades especiais, deixando assim subentendido que todo aquele que não se adequasse às normas e

exigências da escola, ou seja, apresentasse uma **necessidade educacional especial** poderia ser rotulado e separado do convívio dos demais.

Ainda sobre o artigo 58 o mesmo autor analisa as questões sobre educação especial e educação infantil:

Destaca-se no mesmo artigo a oferta da educação especial já na educação infantil, área em que o atendimento educacional ao aluno com necessidades especiais é ao mesmo tempo tão escasso quanto importante. Certamente a expansão recente do atendimento em educação infantil no Brasil, já incorporando parte das crianças com necessidades especiais - pelo menos em alguns municípios -, é um marco muito significativo. O capítulo sobre educação infantil, contudo, é bastante sucinto e limita-se praticamente a afirmar que ela se dá de zero a seis anos, em creches e pré-escolas. (FERREIRA, 1998, p. 3).

Contudo, ainda hoje o atendimento aos estudantes com deficiência na educação infantil é um desafio em várias regiões do país e a oferta continua escassa para toda e qualquer criança.

Outro ponto a ser destacado nessa lei está no artigo 59 que determina que a organização do ensino deva assegurar aos estudantes: currículo, métodos, recursos e organizações específicos para atender às suas necessidades; assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegurar a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, inciso V). Novamente é possível perceber que nem sempre o que está determinado em lei é o que na verdade está sendo praticado nas instituições escolares.

Outro fato marcante na história da educação especial é a publicação da Resolução CNE/CEB Nº 2, de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta resolução também representou um marco da atenção à diversidade na Educação Brasileira, com a obrigatoriedade da matrícula de todos os estudantes. (BRASIL, 2001a)

Esse documento propõe a adoção do conceito de **necessidades educacionais especiais** e do horizonte da **educação inclusiva**, o que implica

mudanças significativas para o atendimento a todos os alunos, pois ao invés de pensar no “[...] aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem a diversidade de todos” (BRASIL, 2001b, p. 9).

Essas diretrizes apresentam ainda orientações para a construção de um ambiente que inclui, e isso “requer disposição para dialogar, aprender, compartilhar e trabalhar de maneira integrada no processo de mudança da gestão e da prática pedagógica. Isso quer dizer que o caminho da mudança também deve ser inclusivo” (BRASIL, 2001b, p. 8). Neste documento é destacada ainda a necessidade da união de toda sociedade para que a inclusão aconteça não se pode ficar à espera das instâncias educacionais da União, Estados, Distrito Federal e Município, tampouco aos setores responsáveis pela Educação Especial nas diferentes esferas. E nesse sentido, conclama a todos, famílias, amigos, alunos com deficiência e outros, as instituições de ensino superior e de pesquisas, meios de comunicação, as organizações não governamentais e outros segmentos da sociedade a interagir no processo de inclusão.

Vale lembrar que a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica, culminou com um longo período de estudo que envolveu análise, discussão e sintetização de um conjunto de textos oferecidos por diversas instâncias no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Atendendo aos “Referenciais para Educação Especial”, as Diretrizes foram elaboradas baseadas em dois grandes temas: 1º A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresentava Necessidades Educacionais Especiais e 2º A formação do Professor.

Outra legislação importante para a história da educação especial foi a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essa resolução prevê que as instituições de ensino superior tenham em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que

contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades especiais.

Segundo Ferreira (2006), num primeiro momento, essas diretrizes para a formação de professores da educação básica incluíram o tema das necessidades educacionais especiais nos conteúdos curriculares exigidos para todos os cursos no país. Entre os conhecimentos previstos para a constituição de competências do professor estão os relacionados à crianças, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas. Até então, o que valia era a recomendação de 1994 do MEC, de “introdução de conteúdos ou prática sobre educação especial dos diversos cursos de nível superior, que não foi contemplada pela ampla maioria dos cursos, como demonstram pesquisas a esse respeito.” (FERREIRA, 2006, p. 106).

Ainda em 2002, outra normativa que merece destaque é a portaria nº 2.678/2002 que aprovou as diretrizes e normas para o uso, o ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo projeto da grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendando o seu uso. É também nesse período que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) passa a ser reconhecida através da Lei nº 10.436/2002, como meio legal de comunicação e expressão. Esta lei determina que sejam garantidas formas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Apesar de sua importância somente três anos depois esta lei é regulamentada através do Decreto Nº 5.626, de dezembro de 2005.

Com vistas a melhorar o atendimento aos estudantes com deficiência, em 2003 foi implantado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um grande processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acessibilidade.⁵

⁵ Este programa será abordado em outra seção na qual apresentaremos os programas implementados no estado de Rondônia.

Nesta perspectiva, com o intuito de oferecer melhores instrumentos para promover a inclusão educacional, o MEC, através da SEESP lançou em 2004 a série Educação Inclusiva, um conjunto de documentos destinados a promover a implementação da política de inclusão escolar. A série é composta de quatro documentos que abordam os aspectos filosóficos da inclusão, o papel dos municípios, da escola e da família. O primeiro deles assume como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade e o respeito à diversidade como uma consequência dos anteriores. (LAPLANE, 2006).

A Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência outorgada pela ONU em 2006, ratificada no Brasil como emenda constitucional, por meio do decreto legislativo 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6949. Este documento aborda uma quantidade significativa de estudos e debates em torno dos direitos da pessoa com deficiência ao longo da última década do século XX contribuindo para o surgimento de novas ações e políticas em favor da garantia de direitos a todas as pessoas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 2007 é também um dos marcos na luta por uma escola inclusiva, reafirmado pela agência social tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso às escolas pelo estudante que possui o Benefício de Prestação Continuada o (BPC).⁶

Ainda neste ano, o MEC publicou o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,⁷ que apresenta, no tópico V, um levantamento sobre os estudantes atendidos na educação especial. Também faz um resgate das definições encontradas nos principais documentos nacionais e internacionais acompanhado do seguinte argumento:

⁶ Garantido pela Constituição Federal e regulamentado pela Lei 8.742/93 (Lei Orgânica de Assistência Social), pelos Decretos 6.214, de 26.10.2007 e 6.564, de 12.09.2008 e coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social, o BPC é uma provisão não contributiva da política de assistência social do governo federal e equivale ao pagamento mensal no valor de um salário mínimo, destinado a pessoas idosas, a partir de 65 anos de idade e a pessoas com deficiência incapazes de prover a própria manutenção ou tê-la provida por sua família, sendo um direito individual e intransferível.

⁷ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2007a, p. 8).

Dessa forma, justifica-se a necessidade de apresentar uma definição clara da nomenclatura a ser utilizada, pois do contrário, esta pode por si só vir a ser causa de constrangimento e ainda provocar a exclusão.

Sendo assim, com este documento, muitas mudanças foram realizadas em favor da Educação Especial no Brasil, destaca-se o aumento de instalação de salas de Recursos Multifuncionais e ainda a distribuição de materiais didáticos como livros, jogos e equipamentos para a manutenção destas salas. Outro ponto a ser destacado é a formação profissional direcionada para os professores que passam a atuar então nessa nova configuração da educação especial, tanto nas salas de educação básica, quanto nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entretanto, o que se tem observado é que a formação oferecida não abrange a necessidade de formação para os professores interessados, o que acaba por gerar uma expectativa por parte daqueles que ainda não se sentem preparados para atuar com estes estudantes.

A partir de 2008 o Atendimento Educacional Especializado passa a ser regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008, mais conhecido como decreto do AEE, e que determina, em seu artigo 2º os seus objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Ainda neste mesmo documento, é acrescido ao decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007 o seguinte dispositivo:

Art. 6º- O Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

“Art”. 9º -A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. (2007a)

Neste sentido, a partir deste decreto ficam assegurados recursos financeiros para o custeio das despesas decorrentes desse duplo atendimento ao estudante com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades na rede básica de ensino. Mas, para isso, a escola terá que oferecer o AEE no horário oposto para os estudantes com deficiência e fazer o devido cadastramento da sala de recursos e dos atendimentos.

2.2 ASPECTOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.2.1 Educação Especial

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre os conceitos de educação especial e educação inclusiva. Algumas dessas discussões buscam elucidar o que diferencia uma da outra e como elas precisam se inter-relacionar no ambiente educacional.

Ao buscar na história da educação o momento em que se inicia a oferta da educação especial, e conseqüentemente a sua definição, encontra-se um considerável número de pesquisas (BUENO, 1993; GLAT; BLANCO, 2007; FERREIRA, 2006; JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2006; PRIETO, 2004; RODRIGUES, 2006), que abordam a temática. Tais pesquisas apontam que a educação especial se constituiu originalmente a partir de um modelo médico ou clínico. Embora esta abordagem seja hoje bastante criticada, é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a pensar na necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se

encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade. (GLAT; BLANCO, 2007).

Ao discorrer sobre o surgimento da Educação Especial, Mendes (2006, p. 387) confirma esta informação e destaca que:

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.

A partir de então, esta prática educacional passa a ser desenvolvida nas instituições especializadas públicas ou de iniciativa da sociedade civil, o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais coordenadas pela Medicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, entre outras. Pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos.

A educação formal não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos. As atividades eram direcionadas para que os estudantes pudessem ter mais autonomia nas atividades de vida diária (AVD), assim sendo, estes eram relegados a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas de que esses indivíduos ingressassem na cultura letrada formal. [...] “Alunos cegos e surdos, quando recebiam educação, era em escolas especializadas segregadas, muitas vezes em regime de internato, exigindo a separação de suas famílias.” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 20).

Estes mesmos autores nos afirmam que:

A Educação Especial se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios de aprendizagem e/ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação. Foi caracterizando-se como serviço especializado por agrupar profissionais, técnicas, recursos e

metodologias específicas para cada uma dessas áreas. Estes especialistas se responsabilizavam pelo ensino e a aprendizagem dos alunos então chamados de 'especiais'. (2007, p. 15).

Sendo assim, podemos verificar que a iniciativa de ensinar as pessoas com deficiência surge da necessidade de um atendimento especializado que desse conta de atender esta clientela apesar das limitações existentes e na tentativa de transpô-las. De qualquer modo, é importante destacar que este foi apenas o início dos trabalhos educacionais com estes estudantes.

Ao retomarmos a legislação educacional, vamos encontrar na LDB 6364/1996, no artigo 58 a definição de Educação especial “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” e no artigo 59 Educação Especial como uma modalidade de ensino escolar que se caracteriza por assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos educandos portadores de necessidades especiais.”

Nas Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica temos a seguinte definição:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001b, p. 68).

Entretanto, se observarmos o que nos apresenta o Documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2007a), será possível observar a mudança no que se refere ao local da oferta desta modalidade, pois uma das divergências, e talvez a mais importante delas, diz respeito à possibilidade da educação especial substituir a educação regular, pois se em 2001 a legislação apontava essa possibilidade, a partir de 2007 o

MEC propõe por meio da Política Nacional da Educação Especial e do Decreto 6571/2008 que essa não seja mais uma prática no que diz respeito à escolarização de estudantes com deficiência, ou seja, não se pode mais negar a nenhum aluno o direito de frequentar a escola regular de ensino.

2.2.2 Educação Inclusiva

Conforme as definições de Garcia (2005), o conceito de inclusão tem sido alvo do discurso de pessoas com pensamentos variados, na maioria das vezes, este discurso está atrelado ao conceito de exclusão. Pois por mais que se tente distanciar deste, mais nos aproximamos.

O documento oficial intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva apresenta, na primeira parte, a seguinte afirmação:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007a , p. 1).

No entanto, ter essa definição contemplada em um documento orientador da prática inclusiva não necessariamente significa que todos os envolvidos no fazer pedagógico estejam de acordo com esta proposta nem tão pouco, que estes façam uso dela.

Em outros documentos oficiais iremos encontrar várias outras explicações que culminaram na definição acima. Laplane (2006, p. 704) destaca que é nas Diretrizes para Educação Especial que iremos encontrar pela primeira vez a menção ao termo inclusão, informando ainda que este documento destaca a legislação anterior como base para a sua elaboração e dá evidência à Declaração de Salamanca (1994), enquanto fonte de inspiração filosófica. Para ela o ponto central desta declaração está atrelado à difusão do

termo **inclusão**, ou seja, a ideia de que todas as crianças têm o direito de ser educadas com êxito no mesmo ambiente.

Para Barros (2009, p. 36) a educação inclusiva é uma construção coletiva, internacional que reúne esforços de diversos grupos em torno da educação especial e dos direitos humanos, e que além do que se encontra nos documentos oficiais, “a proposta da educação inclusiva se propõe como teoria e prática da mudança social”.

Em outro trecho desta mesma obra, o autor afirma que:

Lutar pela educação inclusiva vale a pena e as justificativas são descritas em pelo menos três níveis. No individual, a escola possibilitaria o convívio e o aprendizado colaborativo, formando pessoas que, com valores e atitudes positivas diante das diferenças, não discriminam seus pares. Num outro nível, o respeito por valores humanistas forma comunidades pacíficas que devem estender sua influência à sociedade como um todo, o que torna a educação um importante meio para chegar à paz e fraternidade mundial. Por fim, os avanços da tecnologia, da ciência e da pedagogia favorecem a unificação dos sistemas educacionais, o que reduz gastos mundiais com educação sem perder em qualidade – pelo contrário, ganha-se muito em qualidade com a nova mentalidade inclusiva. (BARROS, 2009, p. 37).

Rodrigues (2006, p. 301) ao escrever sobre as Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva afirma que “o conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica antes de tudo, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar”. Sendo assim, não são apenas os estudantes com deficiência que se beneficiam da educação inclusiva, mas todo aquele que por ventura possa apresentar alguma característica que lhe diferencie dos demais.

Sobre os princípios da inclusão, Barros (2009, p. 35) declara que a democracia é a base para a igualdade de oportunidades e para a tolerância. Para tanto, “é preciso mudar a atitude de preconceito para a atitude de respeito à diferença. É preciso assegurar oportunidades diferenciadas (equidade) com vistas à busca da igualdade. O processo educacional deve resultar na construção de novas identidades e de uma nova sociedade”.

Ao discorrer sobre os benefícios de uma educação inclusiva, tratada no texto como arranjos inclusivos, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p.

22), nos orientam que: “[...] os benefícios são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas – todos os alunos, professores e a sociedade em geral. A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula é um fator decisivo no sucesso.”

Estes autores apontam ainda que a inclusão traz benefícios para todos, inclusive para os professores que convivem com essa diversidade, pois todos os envolvidos se enriquecem por terem a oportunidade de aprender uns com os outros, e com isso, conquistam atitudes, habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos. Ainda sobre os benefícios para o professor, os autores apontam a participação e a capacitação, como um ganho significativo já que muitos professores estão dispostos a juntar-se aos professores da educação especial; basta que eles se sintam envolvidos nos treinamentos em serviço.

Mais do que uma nova proposta educacional, a educação inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos. “[...] A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais”. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 17).

Nesse sentido, Macedo (2005, p.17), ao escrever sobre os fundamentos para uma educação inclusiva, propõe uma reflexão a partir do que está na base da educação e presente no dia a dia.

E com base nessa reflexão coloco a premissa de que há, pelo menos, dois modos de organizarmos nossa vida e nosso trabalho na escola: pela classe e pelo gênero. Um modo não exclui o outro: coordenam-se, ora como meio, ora como fim. O que define a exclusão é como articulamos e como negamos um ao outro. Na educação inclusiva propõe-se uma forma de articulação entre eles diferentes daquela à qual estamos acostumados. (MACEDO, 2005, p. 18).

Desta forma, o autor apresenta a necessidade de refletir sobre os aspectos que permeiam essa prática inclusiva e tudo o que a envolve. O autor

apresenta ainda, uma análise dos aspectos relacionados à inclusão. Nesta análise destaca “os aspectos positivos da inclusão, mas também o seu lado perverso e negativo.” (MACEDO, 2005, p. 18).

Macedo, ao discorrer sobre a lógica da classe nos alerta que, organizar o conhecimento a partir desta lógica, tem seu lado positivo, mas também negativo:

A lógica da exclusão apóia-se na lógica das classes. Classificar é uma forma de conhecimento que nos possibilita definir a extensão dos termos que, por possuírem um critério comum, são equivalentes entre si quanto a esse critério. Ou seja, classificar é uma forma de conhecimento [...] Classificar é, portanto, uma forma de organização ou de raciocínio que coloca os iguais, os que têm o mesmo critério, em um mesmo lugar em uma mesma caixa. [...] A idéia de classe como possibilidade de reunir pessoas que, sob um certo critério, sob uma certa condição, se substituem, ou seja, se equivalem, é uma ideia poderosa na prática. Poderosa, porém, na condição de que para reunir é necessário excluir, deixar fora todos os que não caibam no critério. [...] Dizer que a exclusão se apóia na lógica da classe não significa que classificar seja algo mau. Classificar é necessário, e por isso, bom. [...] O problema, então, não reside em agrupar as coisas por classe, o problema reside no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe que cria preconceitos, separa, aliena. (MACEDO, 2005, p. 19).

Sendo assim, ignorar o lado negativo da lógica da classe, também não vai fazer com que as escolas se tornem ambientes adequados para atender os estudantes com deficiência, pois a escola durante muito tempo foi determinada pela classe, porém, o desafio agora é romper com o preconceito e com o estranhamento de conviver com pessoas diferentes.

Nesta mesma obra, o autor apresenta ainda uma definição de inclusão, pela lógica da relação, “por intermédio da qual um termo é definido em função do outro [...] a lógica da inclusão é definida pela compreensão, ou seja, por algo interno a um conjunto que lhe dá sentido. [...] Relação é uma forma de interagir, de organizar o conhecimento ou de pensar o que quer que seja na perspectiva do outro.” Desse modo o desafio da escola é aprender a conviver a relacionar-se. (2005, p. 19).

O autor relata também que, apesar do discurso bem intencionado favorável ao raciocínio da relação, é necessário que atentemos para “os perigos de uma relação perversa que, nesse sentido, corre o risco de repetir o

que já conhecemos sob o nome de classe ou exclusão.” Em seguida complementa:

Se uma criança tem dificuldades de aprendizagem ou de convivência em sala de aula, se suas limitações causam ‘problemas’ quanto aos hábitos pedagógicos do professor (estratégias de ensino, organização do espaço e do tempo didáticos, etc), pela lógica da classe a dificuldade é do aluno, e não necessariamente do professor. Na lógica da relação, o ‘problema’ é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos nesse novo contexto, a rever suas formas de se relacionar com os alunos, a estudar temas que pensava nunca ter de estudar. Tudo isso altera muito a situação tradicional da escola, por mais que ela também seja julgada insatisfatória. (MACEDO, 2005, p. 21, destaque do autor).

De acordo com as ideias apresentadas, Macedo nos aponta que “a situação tradicional” da escola, precisa ser repensada para dar conta de atender a diversidade já que, “incluir significa abrir-se para o que o outro é e para o que eu sou ou não em relação ao outro”. Assim a educação inclusiva pressupõe, “uma mudança em nós, em nosso trabalho, nas estratégias que utilizamos, nos objetos na sala de aula, no modo como organizamos o espaço e o tempo na sala de aula.” (MACEDO, 2005, p. 22).

Para o autor precisamos rever nossas estratégias de ensino, a grade curricular, os critérios de promoção ou de avaliação. E também nossa posição ou lugar diante deste outro que antes estava excluído, mas que agora faz parte do todo ao qual pertencemos. “Incluir significa aprender, reorganizar grupos, classes; significa promover a interação entre crianças de um outro modo”. (MACEDO, 2005, p. 23).

Barros (2009), ao abordar este assunto, apresenta uma proposta de reformulação da estrutura escolar, pois a escola que existe hoje precisará ser revista e reformulada. E nesse sentido, vale retomar o conceito da relação apontado por Macedo (2005, p. 22):

Relacionar é definir algo em relação ao outro, pela sua posição ou lugar, por aquilo que está entre os dois, não nele ou no outro. [...] Caso contrario, raciocinamos novamente pela classe, como se a educação inclusiva significasse colocar os cegos e aleijados dentro da classe e nós continuarmos normais. Não é

isso. Isso é mentira, uma ilusão, uma perversidade, uma arrogância.

Neste sentido, se partirmos desse princípio, as mudanças a serem feitas na escola são muitas, principalmente na forma de nos relacionarmos com o outro, com deficiência ou não. Pois o conceito de educação inclusiva vai muito além de atender apenas aos alunos da educação especial. É preciso que tenhamos claro que a inclusão abrange todos aqueles que por algum motivo estão sendo marginalizados, seja na esfera educacional ou não.

Em consonância com Macedo, Barros (2009, p. 39) afirma que é preciso rever alguns aspectos dessa escola, principalmente no que diz respeito a esse modelo de escola construído ao longo dos anos:

Atentemos, porém, para as seguintes idéias: contar com a existência de alunos que se enquadrem na escola existente como ela é; acreditar que os conteúdos curriculares oferecidos podem ser mantidos, precisando apenas de adaptação conforme as necessidades especiais; esperar pelos serviços de educação especial na escola regular, contando com a boa vontade política, para que aconteça a inclusão. Elas, sim, parecem formar um conjunto de ideias que está na esfera do imaginário e das crenças milagrosas. A inclusão total é, na verdade, uma proposta de reformulação da estrutura escolar.

Sendo assim, o autor nos convida a discutir as mudanças que se fazem necessárias na estrutura escolar, independentemente se essa escola atende estudantes com deficiência. A escola que existe hoje precisa se tornar inclusiva, ou seja, precisa se enxergar sendo parte, mas também sendo todo, ou seja, vivenciando uma relação de interdependência. (MACEDO, 2005).

Portanto, é preciso que se tenha clareza que o movimento de tornar as escolas em escolas inclusivas não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou a sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser mais do que um espaço para a convivência, é preciso se transformar em um ambiente de aprendizagem. (GLAT; BLANCO, 2007).

Entretanto, Glat e Blanco (2007, p. 18) destacam que no Brasil:

Alguns autores veem pontuando, direta ou indiretamente, uma dicotomia entre Educação Inclusiva e Educação Especial, como se o advento de uma modalidade representasse a

descontinuidade da outra. A perspectiva básica que permeia esta obra, porém, é justamente oposta. A educação especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos.

Enquanto que a educação inclusiva vai muito além de proporcionar condições para que os alunos com deficiência tenham seus direitos atendidos, é uma construção coletiva, que reúne esforços de diversos grupos em torno da educação especial e dos direitos humanos.

Mantoan (2003, p. 28), ao discorrer sobre a necessidade de promover mudanças na estrutura das escolas nos declara que:

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas [...] Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos: avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os 'alunos que aprendem apesar da escola' e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem, e sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar.

Assim, fica claro que a escola tem um desafio enorme diante de si, pois para que a educação inclusiva aconteça, a escola tem que se tornar um ambiente inclusivo sem discriminar ou excluir nenhum de seus atores, é preciso que o ambiente escolar seja um lugar em que os estudantes pais e professores sintam-se respeitados e acolhidos.

Neste trabalho entendemos por educação inclusiva todo o tipo de oferta educacional que respeita a diversidade humana em sua totalidade. Enquanto que educação especial se destina apenas a dar suporte e apoio aos estudantes com deficiência incluídos na escola regular de ensino, mas que por causa das suas especificidades ou diferenças, necessitam de um atendimento diferenciado para diminuir as barreiras físicas e atitudinais encontradas no ambiente educacional.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE RONDÔNIA

No entanto, não basta discursar sobre a lógica da inclusão, é preciso responsabilizar-se, implicar-se, comprometer-se com as consequências advindas da aceitação deste princípio, de que fazemos parte de um mesmo todo, com todas as diferenciações ou especificidades que nos singularizam. (MACEDO, 2005).

Nesta seção, abordaremos parte da história da educação especial que foi e está sendo construída ao longo dos tempos, juntamente com a história da educação no estado de Rondônia, configurando, assim, as políticas públicas produzidas e implementadas neste estado. Faremos referência, também, aos acontecimentos relacionados ao recorte temporal da pesquisa no período compreendido entre os anos de 1997 a 2010.

Na construção deste texto foram consideradas as pesquisas realizadas nos documentos disponibilizados pela GEE/SEDUC, os dados obtidos no Censo Escolar⁸; as pesquisas acadêmicas realizadas com esta temática no estado de Rondônia⁹; as entrevistas realizadas com as gestoras 1 e 2, e com as professoras 1, 2,3, 4 e 5¹⁰.

Iniciaremos as discussões apresentando um breve apanhado de informações sobre o estado de Rondônia, com o intuito de contextualizar os fatos históricos recentes com a história atual.

Rondônia passou de território para estado pela Lei Complementar de 1981. E os primeiros municípios, Porto Velho e Guajará-mirim surgiram da junção de quatro municípios, que passaram a existir antes da criação do estado, quando Rondônia ainda era apenas Território.

Em 1977 foram criados mais cinco municípios, Cacoal, Ariquemes, Rondônia, Pimenta Bueno e Vilhena, todos estes situados ao longo da BR 364.

⁸ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

⁹ Como apresentado na seção 1 não foi possível acessar os relatórios e outros documentos da GEE/SEDUC, por motivo destes terem sido destruídos em um incêndio ocorrido em 2008, desse modo parte dos relatórios analisados foram acessados nas pesquisas de Paula (2007) e Gavioli (2006).

¹⁰ Os termos “gestora 1, gestora 2 e professoras 1, 2, 3, 4, e 5, foram os termos escolhidos para identificar as entrevistadas, mais informações ver seção 1.

A construção deste estado se deu com o crescimento populacional, motivado por dois eventos: o primeiro, a colonização agrícola, que se iniciou a partir da construção da BR 364, trouxe um contínuo fluxo migratório proveniente de todas as regiões brasileiras. Assim, a construção desta rodovia terminou com o isolamento rodoviário que existia entre o Estado e demais regiões do país. O segundo evento: está relacionado ao garimpo de ouro do vale do Alto Madeira, que atraiu muitas pessoas que sonhavam com a possibilidade de enriquecimento rápido. (RONDÔNIA, 2011).

Em 1981, foram criados novos municípios neste novo estado, alguns deles, fora do eixo da rodovia 364. Sendo que quatro destes municípios surgiram a partir do processo de colonização, como: Colorado do Oeste, Espigão do Oeste, Presidente Médici, Ouro Preto do Oeste e ainda o município de Costa Marques que surgiu da povoação dos antigos moradores, remanescente da construção do Forte Príncipe da Beira¹¹.

Neste mesmo ano, 1981, o senhor Jorge Teixeira de Oliveira, foi nomeado para governar o território de Rondônia, entretanto, ao final deste mesmo ano, foi exonerado para então iniciar outro mandato, o de governador do estado de Rondônia que durou até 1985. Em 1987 foi empossado o primeiro governador eleito do estado de Rondônia Jerônimo Garcia de Santana que governou o estado até 1991.

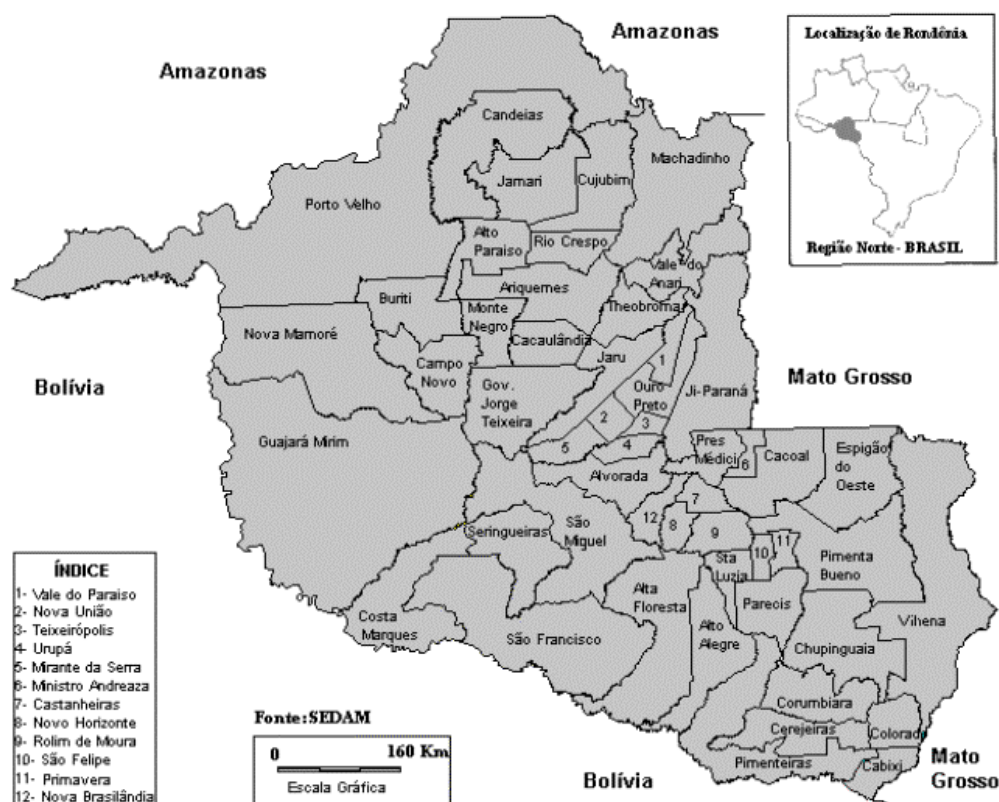
A história de Rondônia está, também, ligada à história da capital, Porto Velho, que tem como registro de seu surgimento o ano de 1907, com a criação da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, relacionada a um dos períodos de grande turbulência econômica no estado, que envolveu o trabalho de extração e exportação da borracha produzida na região.

O estado de Rondônia está situado ao Sul da Linha do Equador e limita-se ao norte (nordeste e noroeste) com o estado do Amazonas, a leste (e sudeste) com o estado do Mato Grosso, a oeste com a República da Bolívia, a

¹¹ O Real Forte do Príncipe da Beira é considerado uma das maiores obras da engenharia militar portuguesa do período colonial, tanto pela sua edificação como pela sua fundamental localização estratégica. O Forte está situado na margem direita do rio Guaporé, no município de Costa Marques, estado de Rondônia, na fronteira com a Bolívia. O nome originou-se de uma homenagem ao Príncipe herdeiro da Coroa Portuguesa, D. José de Bragança, que tinha o título de Príncipe da Beira.

ponta extrema ocidental com o Acre, e ao sul igualmente com a Bolívia, conforme o mapa:

FIGURA1- Mapa de Rondônia



Fonte: SEE/GE/SEDUC

Segundo dados do Censo de 2010, a população do estado de Rondônia é de 1.562.409 habitantes, distribuídos nos 52 municípios em uma área de 237.590.864 km², sendo a maior concentração populacional na capital.

3.1 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM RONDÔNIA

Em consulta ao site do IBGE, pudemos encontrar os dados contidos no Censo Demográfico 2010 publicado em 2012, que apresentam o número de pessoas com deficiência que residem no estado Rondônia. Os dados referentes a essas pessoas foram organizados e apresentados, indicando os tipos de deficiência permanente: visual, auditiva e motora, de acordo com o seu grau de severidade, e, também, mental ou intelectual.

Conforme informações explicitadas no Censo Demográfico 2010, as informações foram coletadas seguindo um conjunto de orientações.

Sobre deficiência visual foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de enxergar, avaliada com o uso de óculos ou lentes de contato, no caso da pessoa utilizá-los, de acordo com a seguinte especificação:

- ✓ Não consegue de modo algum - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de enxergar;
- ✓ Grande dificuldade – para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de enxergar ainda que usando óculos ou lentes de contato;
- ✓ Alguma dificuldade – para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes de contato [...] (BRASIL, 2010a, p. 28).

Sobre a deficiência auditiva, foi observado se a pessoa apresentava dificuldades permanentes de ouvir, avaliada com o uso de aparelho auditivo, caso a pessoa estivesse utilizando, de acordo com a seguinte classificação:

- ✓ Não consegue de modo algum - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de ouvir;
- ✓ Grande dificuldade – para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo;
- ✓ Alguma dificuldade – para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo [...] (BRASIL, 2010a, p. 28).

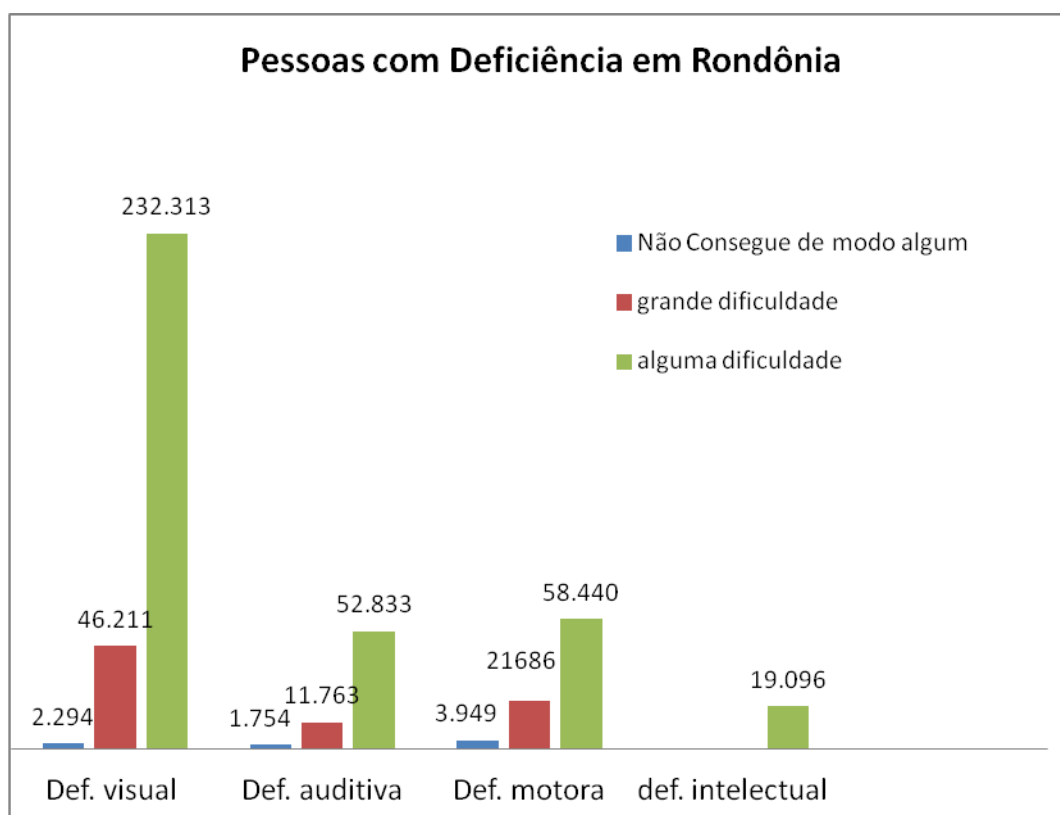
Em relação à deficiência motora, foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas, avaliada com o uso de prótese, bengala ou aparelho auxiliar, no caso da pessoa utilizá-lo, de acordo com a seguinte classificação:

- ✓ Não consegue de modo algum - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz, por deficiência motora, de caminhar e/ou subir escadas sem ajuda de outra pessoa;
- ✓ Grande dificuldade – para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que usando prótese, bengala ou aparelho auxiliar;;
- ✓ Alguma dificuldade – para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que usando prótese, bengala ou aparelho auxiliar [...] (BRASIL, 2010a, p. 28).

A respeito da deficiência intelectual, foi investigado se a pessoa tinha alguma deficiência intelectual permanente, que limitasse as suas atividades habituais, como trabalhar, ir à escola, brincar e etc. As informações relacionadas aos indivíduos com essa deficiência foram organizadas em uma única categoria, seguindo as seguintes especificações: A deficiência mental é o retardo no desenvolvimento intelectual e é caracterizada pela dificuldade que a pessoa tem em se comunicar com outros, de cuidar de si mesma, de fazer atividades domésticas, de aprender, trabalhar, brincar etc. Em geral, a deficiência mental ocorre na infância ou até os 18 anos de idade. Não se considerou como deficiência mental as perturbações ou doenças mentais como autismo, neuros, esquizofrenia e psicose. (BRASIL, 2010a).

No quadro a seguir apresentamos as informações extraídas do Censo 2010¹² a respeito das pessoas com deficiências, física, visual, auditiva e intelectual.

GRÁFICO 1 - Pessoas com Deficiência em Rondônia – 2010



Fonte: Censo Demográfico IBGE /2010

¹² O Censo Demográfico de 2010 abrangeu as pessoas residentes, na data de referência, em domicílios do Território Nacional.

É importante ressaltar que estes dados representam todas as pessoas com dez anos ou mais residentes no estado de Rondônia e que declararam ter alguma deficiência.

Na pesquisa realizada junto aos documentos fornecidos pela SEE/GE/SEDUC localizamos os dados relacionados às pessoas com deficiência que estão matriculadas nas escolas estaduais. Nestes documentos encontramos dados que se referem não só às deficiências explicitadas na pesquisa do IBGE, mas também a outras especificidades das deficiências: física, auditiva, visual e intelectual, assim como dados sobre matrículas dos estudantes com transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades, síndrome de Down e ainda uma categoria denominada por **outras** como podemos conferir na tabela abaixo.

TABELA 1: Diagnóstico da educação inclusiva em Rondônia - 2011¹³

	DV	B V	SURDEZ	DA	DMU	DI
TOTAL	27	381	186	133	104	663

Sind. de DOWN	TGD	AH	DF	Outras	TOTAL
50	179	203	68	43	2.060

Fonte: SEE/GE/SEDUC, 2011

Legenda:

DV – Deficiência Visual
 BV – Baixa Visão
 DA – Deficiência Auditiva
 DI – Deficiência Intelectual
 TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
 AH – Altas Habilidades
 DF - Deficiência Física

Segundo dados obtidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP/MEC, na sinopse estatística da educação básica, o número de todas as matrículas em 2010 é de 255.860 estudantes nas escolas estaduais de ensino em Rondônia, ou seja, menos de 1% dos alunos

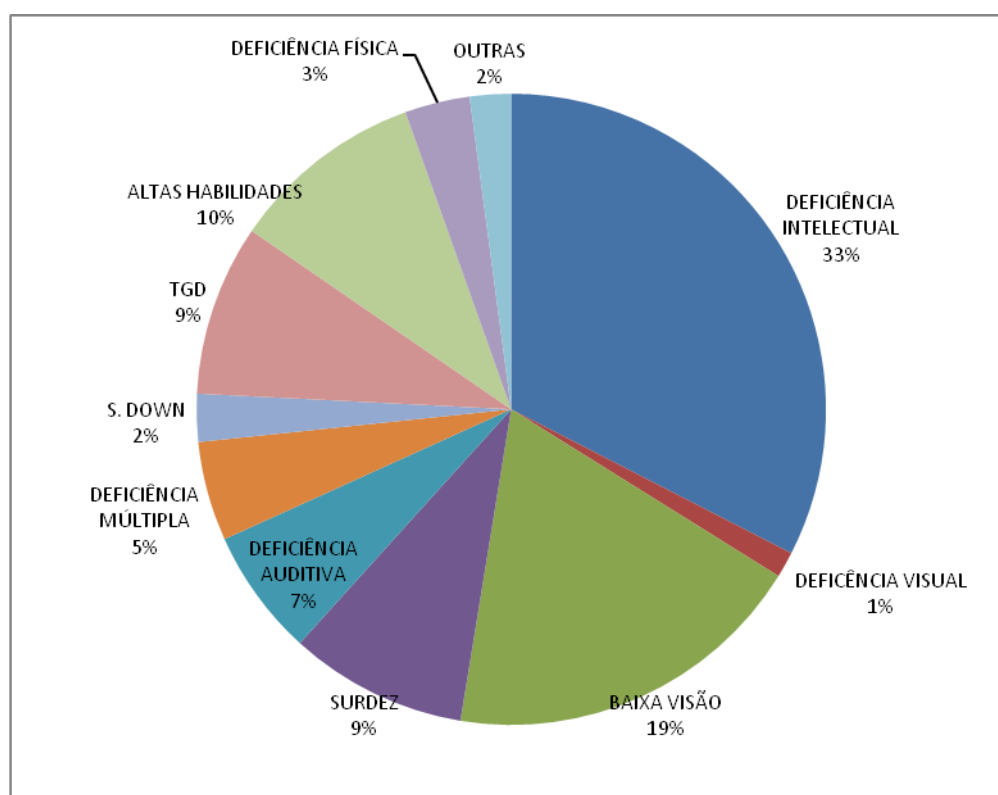
¹³ Os dados foram retirados do documento intitulado DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 2011, que apresenta dados específicos de todos os municípios e encontra-se nos anexos.

matriculados apresentam alguma deficiência, enquanto nos dados obtidos no Censo 2010, as pessoas que se declararam com deficiência no estado são 450.339, para um contingente de 1.562.409 habitantes no estado, o que corresponde aproximadamente a 22% da população geral.

Todas as informações obtidas nos dois levantamentos são importantes e mereceriam uma reflexão ampla, principalmente sobre os dados do Censo 2010 referentes às pessoas que se declararam com deficiência visual e apresentam alguma dificuldade. Em comparação com os dados dos estudantes matriculados na escola estadual com a mesma deficiência, é possível supor que se existem mesmo tantas pessoas com baixa visão, que não estão frequentando a escola, estes não devem estar na faixa etária da educação básica.

Mas o questionamento mais relevante que surgiu na análise destes dados refere-se às pessoas com deficiência intelectual, pois, enquanto no Censo 2010 estes representam apenas 4% das pessoas que se declaram com deficiência, nos dados das escolas da rede estadual, os estudantes declarados com deficiência representam 33% do total, como podemos conferir no gráfico a seguir:

GRÁFICO 2 - Estudantes com deficiência matriculados na rede estadual de ensino – Rondônia - 2011



Fonte: SEE/GE/SEDUC 2011

Os questionamentos que surgiram diante desta informação são, em primeiro lugar, por que tantas pessoas declaradas com deficiência intelectual na escola? Será que o trabalho desenvolvido no intuito de tornar as escolas ambientes adequados para o atendimento a pessoas com deficiência surtiu tanto efeito, ao ponto de termos um número tão expressivo de pessoas com esta deficiência frequentando nossas escolas? Por que será que nos dados do Censo este mesmo percentual de pessoas com deficiência intelectual não aparece?

Outro questionamento importante é em relação ao sujeito que informa os dados, pois para a coleta realizada para o Censo 2010, as informações que se transformam em dados, são obtidas através de questionários que contêm as respostas fornecidas por familiares ou até mesmo pelo indivíduo que se declara com ou sem deficiência.

Em relação aos dados obtidos pela SEE/GE/SEDUC, que na maioria dos questionários, provavelmente, foram respondidos pelos funcionários da própria escola, nos deparamos com uma dúvida, será que todos estes 33% dos alunos têm mesmo deficiência intelectual? Ou será que estes apresentam problemas de aprendizagem? Como discutimos na segunda seção deste trabalho, até bem pouco tempo, os alunos com deficiência intelectual e os alunos que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem, eram agrupados na mesma categoria de alunos que não estavam aprendendo, mesmo sem deficiências e, por isso, eram separados em classes especiais.

É preciso que haja mais discussões a respeito das avaliações, e conseqüentemente, dos laudos que estão sendo produzidos para que os estudantes possam ser declarados pessoas com deficiência intelectual. É necessário e urgente, realizar e divulgar mais pesquisas que ajudem a escola a avançar nessa reflexão. Buscar justificativas para tamanha incidência dessa deficiência no quadro de alunos matriculados.

3. 2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RONDÔNIA

Em estudos realizados por Cristiano de Paula (2007), acerca das ações desenvolvidas no estado de Rondônia, referentes à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais entre os anos de 1990 a 2005, destaca-se que as primeiras iniciativas relacionadas à educação especial surgiram em 1974, na Escola Estadual Homero Kang Tourinho. Tratava-se de um atendimento oferecido aos estudantes com deficiência no horário oposto às aulas e “contava com o trabalho de professoras que haviam se especializado em Educação Especial na Universidade de Belém – PA”. (2007, p. 53).

Este mesmo autor aponta que em 1975 foi criada a Coordenação para o Ensino Especial, que surgiu em forma de projeto para atender inicialmente os alunos que apresentassem alguma suspeita de deficiência, e também, para dar suporte à qualificação de recursos humanos para atuarem com esta clientela.

Logo depois, em 1978, surge a primeira escola de Atendimento Especializado, apoiada pela Fundação Sociedade Pestalozzi. Segundo Paula (2007), esta instituição surgiu a partir dos primeiros movimentos em torno da

educação especial, por isso, seu início tem uma forte ligação ao apoio técnico desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, através da Coordenadoria de Ensino Especial.

Desta forma, a primeira mudança estrutural deste setor se dá no ano de 1979, quando a Coordenação de Ensino Especial é reconhecida como Divisão de Ensino Especial (DEE) e passa a assistir a Sociedade Pestalozzi com um apoio técnico. Vale destacar que esta instituição prestava um grande serviço à divisão de ensino, uma vez que atendia boa parte dos estudantes com deficiência intelectual. Neste mesmo período, as classes especiais das escolas de Porto Velho passam a atender os alunos com deficiência intelectual que apresentavam alguma capacidade de aprendizagem, ou seja, aqueles que estivessem na categoria nomeada de deficientes mentais educáveis, juntamente com os outros alunos que não tinham um laudo, mas que apresentavam um ritmo de aprendizagem mais lenta.

Em 1981 foi inaugurado o Centro de Ensino Especial Professor Abnael Machado de Lima (CENE). O centro foi criado com o objetivo de funcionar como núcleo de concentração de especialistas, para realizar estudos, pesquisas, experiências técnicas e pedagógicas; qualificação de recursos humanos; triagem classificação e encaminhamento dos estudantes com deficiência às classes da rede oficial de ensino. (PAULA, 2005).

Em entrevista concedida, em novembro de 2011, a gestora 2, fala sobre a criação deste centro, nos afirmando que:

O CENE tinha um quadro maravilhoso de profissionais, nós tínhamos um médico, nós tínhamos fisioterapeutas, e outros profissionais, para cada modalidade tinha um profissional da área, tínhamos professores especialistas, tínhamos fonoaudiólogos, tinha uma infraestrutura muito boa [...].

Segundo Paula (2007), este Centro com pouco menos de um ano de funcionamento, passou a desempenhar também ações de escola especial, atendendo cerca de trinta alunos com deficiência auditiva, doze alunos com deficiência mental e um aluno com deficiência visual. Desta maneira, mais tarde, ampliou-se o atendimento de Educação Infantil para alunos com deficiência intelectual, por meio de oficinas pedagógicas. Neste mesmo

período, passou a oferecer, também, alfabetização e ensino fundamental para estudantes com deficiência auditiva.

Conforme o relato da gestora 2, que esteve a frente da Divisão de Ensino Especial por dois períodos distintos, foi durante sua segunda estadia nesta divisão, por volta do final da década de 1980 e início da década de 1990 que se iniciou o trabalho de integração destes alunos nas escolas regulares:

Naquela época, o departamento de ensino cuidava de todas as divisões, mesmo assim continuei o trabalho no CENE, e o trabalho nas escolas onde tínhamos as classes especiais. Nessa época, passamos da institucionalização para as classes especiais [...] no final de 1980 nós começamos a trabalhar no projeto integração que era exatamente como o projeto desenvolvido em Santa Catarina. Neste período, a gente ia até lá e recebia consultoria deles. E diferente de outras iniciativas, para este projeto integração nós pegávamos os alunos tiravamos do CENE e os levava para a escola regular, mas antes preparávamos os professores, funcionários, todos os profissionais da escola.

Sobre o trabalho pautado na integração dos estudantes, público alvo da educação especial, a gestora 2 faz alguns relatos do início deste trabalho:

[...] o primeiro que nós integramos foi o surdo então houve um trabalho muito pesado em cima disso [...] O Vinte e Um de Abril, foi a primeira escola [...] que nós implantamos a inclusão e foi interessante que nessa escola, o diretor na época era o Edinaldo Lustosa, que mais tarde foi secretário de educação no estado, ele foi um dos que apoiou. [...] Então, depois do Vinte e Um nós fizemos o processo de integração no Barão do Solimões, e nós fizemos um trabalho conjunto com a SEMED. Para cegos nós abrimos um trabalho lá na escola Municipal Antônio Ferreira e então assim constitui os três polos: Escola Vinte e Um de Abril, Barão do Solimões e escola Municipal Antonio Ferreira. Para os alunos com deficiência mental também era no Vinte e Um de Abril, na verdade a integração maior era no Vinte e Um de Abril.

Durante a entrevista, essa mesma gestora 2 nos informou que depois deste trabalho inicial, outras escolas foram recebendo os alunos da integração, e enfatizou ainda o diferencial entre este trabalho de integração e o atendimento que já existia de classes especiais “[...] a classe especial era no espaço da escola, mas só no quintal como se diz e na integração não, na integração eles iam para sala de aula”.

É interessante ressaltar, que desde essa experiência relatada aqui pela gestora 2, já se passaram mais de duas décadas e ainda hoje encontramos em algumas escolas da rede estadual este tipo de conduta diante da inclusão, o atendimento polarizado, conforme podemos perceber na fala de uma das professoras entrevistadas:

Hoje no estado estamos dando meio que uma polarizada, isso acontece mais no caso do cego e do surdo, pois hoje os alunos das séries iniciais eles estão sendo atendidos todos numa escola única, lá foi montada uma estrutura, assim, lá tem um profissional para sala de recursos, tem formação, os professores lá já têm uma formação bem mais voltada para o deficiente auditivo, aí no caso das séries finais do ensino fundamental (quinto ao nono ano) e do médio está mais voltado aqui para esta escola. E tem também o caso dos cegos que são atendidos apenas aqui. Agora, com baixa visão eles não precisam de uma adaptação assim tão específica, então, podem ser atendidos em qualquer escola da preferência do aluno, mais próxima da sua casa. (PROFESSORA 1).

Diante do exposto, é possível afirmar que a escola tem se esforçado para encontrar alternativas para atender os estudantes com necessidades educacionais especiais, público alvo da educação especial, porém, é preciso atentar para o fato de que mesmo assim, a escola acaba agrupando-os, em ambientes preparados, como foi feito por muito tempo, nas escolas especiais. Que é preciso buscar sempre a melhor maneira para atendê-los, isto já está dito em todos os manuais, agora é preciso que se entenda que esta melhor maneira tem que estar respaldada no direito do estudante com deficiência de ter os mesmos direitos que os demais.

Fávero (2008, p.18) nos alerta que:

Em se tratando de crianças e adolescentes, com e sem deficiência, seu direito à educação só estará totalmente preenchido se: a) o ensino recebido visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros objetivos (art. 205, CF); b) for ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino, em caso de ensino básico e superior, nos termos da legislação brasileira de regência (CF, LDBEN, ECA e normas infralegais); c) tais estabelecimentos não forem separados por grupos de pessoas, nos termos da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960).

Desse modo, não se pode aceitar que as escolas continuem agrupando os estudantes com deficiência, nem em classes, muito menos em escolas diferentes, mesmo que estas sejam escolas de educação básica, pois a prática de agrupar os alunos com deficiência em uma mesma sala ou escola para poder atender melhor, atenta contra o direito a não segregação.

Outro marco na educação especial de Rondônia é o surgimento de algumas instituições de atendimento aos estudantes com deficiência. Gavioli (2008) ao pesquisar sobre a educação especial para os estudantes surdos no Município de Cacoal/RO constatou-se a inauguração em 1982, de uma destas instituições, o Centro de Reabilitação Neurológica Infantil de Cacoal (CERNIC), que se constituiu como uma instituição sem fins lucrativos, que até hoje oferece atendimento às crianças com deficiências físicas e sensoriais de Cacoal e região, atuando com oficinas de trabalhos artesanais, atendimentos clínicos e ainda com a oferta da educação básica. A autora ressalta, ainda, que esta instituição se tornou referência no estado em relação ao atendimento das pessoas com deficiência, e apesar de não trabalhar baseada numa proposta inclusiva, a instituição manteve sempre a orientação para que os seus professores atuassem de forma a estimular em seus alunos a construção de uma conduta autônoma para que futuramente pudessem ser incluídos no ensino regular.

Não é nosso propósito expor críticas ao trabalho desenvolvido por essas instituições que fazem o atendimento destes estudantes, mas refletir sobre as políticas que foram implantadas neste período. Assim, para que esta reflexão seja mais aprofundada torna-se necessário discutir a forma como temos nos relacionado com as pessoas com deficiência. Nesta direção, é preciso que se avance no aspecto de preparar o estudante para a escola regular de ensino, buscar meios da escola se preparar para recebê-los ou até mesmo enquanto os recebe.

Em 1990, o estado de Rondônia começa então a trabalhar baseado no paradigma da integração e, por isso, é implantado no estado o projeto Sala de Apoio Pedagógico (SAP), com o objetivo de atender os alunos das primeiras séries que não apresentavam desenvolvimento esperado na aprendizagem, e nesse caso, não só os estudantes com deficiência eram segregados, mas todo aquele que não demonstrasse um desempenho igual à maioria dos alunos da

sala. Esta sala funcionava, e em alguns municípios até hoje funciona, como uma educação segregada dentro da escola.

Esta constatação nos remete ao que Mantoan (2006, p.190) aponta:

Separar os menos dotados, os que trazem problemas de aprendizagem, os que não se ajustam ao que a escola define como alunos – “modelo” que além de aprender, apesar da escola, traz boa pontuação à avaliação institucional, é um expediente atual e aceito, sem resistências, até mesmo pelas famílias e pelos alunos. Mostra-se útil aos que ainda não compreenderam o que é primordial na escola: a experiência com as diferenças, mas sem exclusões, diferenciações restrições de qualquer natureza e sempre reconhecendo-as e valorizando-as como essenciais à construção identitária.

Ainda em 1996 a SEDUC/RO elaborou e publicou o primeiro documento voltado para as pessoas com deficiência, a Instrução Normativa 006, de 06 de agosto de 1996, que trata da Educação Especial. Este documento apresentou informações a respeito dos métodos de avaliação, mas observa-se que esta fica atrelada apenas ao campo de diagnóstico dos estudantes com *déficit* de aprendizagem. (PAULA, 2007).

Em junho de 1998, foi realizado pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em Porto Velho, o ato de instalação e primeira reunião plenária do Fórum de Educação Especial, em parceria com a SEESP/MEC, a DEE/SEDUC e com o Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior.

No ano seguinte foi realizado, em Porto Velho, o encontro estadual de Educação Especial: Políticas Públicas, com a participação de 42 professores e técnicos dos municípios de Pimenta Bueno, Espigão do Oeste, Cacoal, Vilhena, Rolim de Moura e Ji-paraná. (GAVIOLI, 2006)

Uma ação importante realizada em 2000 diz respeito à distribuição de materiais e mobiliário para implantação de 19 Salas de Recursos para atender aos alunos incluídos no ensino regular nos municípios de Ariquemes, Guajará Mirim, Espigão do Oeste, Alvorada do Oeste, Nova Brasilândia, Alta Floresta, Rolim de Moura, Cacoal, Vilhena, Ouro Preto do Oeste, Cerejeiras, Colorado do Oeste, Jaru e Porto Velho. Neste mesmo ano outro episódio marcou o Ensino Especial em Rondônia, o curso de capacitação para professores

intérpretes, capacitando 20 professores da rede pública estadual e 20 alunos surdos para trabalhar nas Salas de Apoio Pedagógico.

Ao discorrer sobre este curso, a gestora 1 nos informou que:

Nós trouxemos este curso e capacitamos dois surdos aqui no estado, para ir para Brasília fazer um curso para trabalhar com a formação, e aí nós montamos duas turmas aqui, uma turma de professores e outra de alunos, porque os alunos se transformariam em instrutores surdos, porque eles são proficientes da língua e eles são os que melhor conhecem a língua para ensinar, eles formariam esta turma de instrutores surdos, e a outra turma seria a turma de professores, então foi uma repercussão muito grande [...] Cacoal tem uma pessoa até que fez essa capacitação: Programa de Capacitação de apoio a Educação de Surdos, este programa era composto de alguns passos e um deles era esse, a formação de instrutores surdos e outro de professores. (GESTORA 1).

Em novembro de 2001, ocorre a implantação do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CAP), objetivando a produção do livro didático em Braille, o atendimento ao aluno cego e de visão subnormal do Estado de Rondônia.

Assim, vale salientar ainda, a realização do 1º Seminário Interestadual na área de Educação de Surdos em 2001, com a participação de 400 pessoas da comunidade em geral, ONGS, professores, técnicos e pais de alunos surdos do Estado de Rondônia, através de parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos¹⁴.

A formação Continuada, também tratada como capacitação, durante o período de 1999 a 2006 é enfocada nos trabalhos de Gavioli (2006), Nascimento (2006) e Paula (2007), apresentada como atividades desenvolvidas para aumentar o acesso de alunos com deficiência no ensino regular e destacando alguns dos cursos que mais impactaram o grupo de educadores da rede Estadual.

O curso de Sensibilização de Gestores da rede pública de ensino, ocorrido em 2003, foi um dos eventos que mais repercutiu entre gestores e educadores de todo o estado. Este projeto teve como finalidade promover a sensibilização e conscientização dos profissionais da Rede Estadual de Ensino, com vistas ao atendimento dos alunos com necessidades especiais,

¹⁴ Segundo Gavioli (2006) esta informação foi obtida por meio de relatos de professores participantes do evento, não havendo na GEE/SEDUC nenhum registro deste Seminário.

(deficiência auditiva, deficiência mental, condutas típicas e deficiência visual), através do PEE/Gerência de Educação/SEDUC. O objetivo deste foi de atender 360 profissionais em Porto Velho e 820 profissionais de 40 municípios de Rondônia. (PAULA, 2007).

Segundo a gestora 1, a formação continuada foi, durante o período em que esteve na subgerência, um dos trabalhos mais desenvolvidos pela equipe que lá trabalhava, pois a mesma vê esta como:

[...] algo que tem que acontecer sempre, hoje em dia nós fazemos muitos cursos para capacitação, nós na subgerência fizemos muito curso para capacitação, muita formação de quarenta e até cento e vinte horas. Agora precisa de uma coisa mais efetiva mesmo porque na época que eu entrei, na época que eu comecei a atuar na educação especial, já nem ouvia falar na educação especial na universidade, hoje já se tem cursos de pós-graduação, é pouco e ainda não é o bastante, mas já tem até algumas disciplinas nos cursos de graduação da Universidade, então quer dizer, os professores já estão saindo de lá com uma visão bem melhor do que nós saímos.

Assim, é possível observar que a preocupação com a formação é uma constante nesse período da história da Educação Especial em Rondônia, contudo, a formação de alguns profissionais não é o suficiente para atender a demanda como no caso dos instrutores para o ensino de LIBRAS, pois apesar de termos muitos profissionais habilitados, ainda precisamos de muito mais para atender a demanda da rede estadual.

Outro curso de formação, abordado pelos autores já citados, é o Curso de capacitação a distância realizado em 2004, pela SEDUC com o apoio do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), sob a coordenação do Projeto de Educação Especial, na modalidade semipresencial com um total de 100 horas, sendo 18 horas de encontros presenciais e as outras 82 horas de estudos à distância. Neste curso, 400 professores foram capacitados para o atendimento nas áreas de deficiência física, mental, visual e auditiva, atendendo a 11 municípios do estado. Segundo Paula (2007), em 2006, foi realizada uma nova etapa desta formação que atendeu um total 50 professores de 15 municípios, além da capital.

A capacitação realizada para a formação de gestores e educadores no âmbito do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que atendeu

educadores de Porto Velho e os municípios de abrangência¹⁵, foi realizado de 2004 a 2006 com a parceria da SEMED de Porto Velho.

No intuito de melhor atender esta parcela de estudantes da educação especial, em 2005 foi implantado o Centro de Apoio e Capacitação aos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Uma das ações desenvolvidas nesse centro, através do Núcleo de Convivência é o encontro de alunos surdos para aprofundar os conhecimentos sobre a Libras. Atualmente, o CAS tem desenvolvido ações voltadas para a formação de professores que atuam com os estudantes com surdez, como a formação continuada de professores em Libras, o curso de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos, curso de aprofundamento e conversação em Libras, entre outros. O CAS desenvolve ainda ações voltadas para os estudantes com surdez como o curso básico de fotografia para surdos, com o objetivo de estimular o uso criativo e inclusivo da fotografia na comunicação de Surdos.

Sobre a legislação da educação especial no estado, a gestora 1 apontou a Resolução 552/2009 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia, promulgada em abril de 2009 e a portaria 1281/2010 da Secretaria Estadual de Educação como as normativas mais significativas até o momento, para a efetivação do trabalho de tornar as escolas inclusivas.

A resolução 552/2009-CEE/RO fixou diretrizes e normas complementares para atendimento à demanda escolar nas etapas e modalidades da Educação Básica, aos estudantes com deficiência no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia em seus dezoito artigos e respectivos parágrafos.

Alguns pontos desta resolução nos chamam a atenção, o primeiro deles diz respeito à maneira de nomear o estudante público alvo da educação especial com um termo já em desuso **alunos com necessidades especiais**, outro ponto que causou certo desconforto está relacionado ao artigo 7º:

Para o ingresso e o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, os mantenedores e/ou as instituições de ensino devem prever e prover:

¹⁵ Como explicitado no capítulo quatro o município de Porto Velho atuou como município-polo no programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, a relação dos municípios de abrangência está disponível nos anexos.

[...] IV organização de turmas com numero reduzido de alunos, evitando-se a inserção de alunos com diferentes deficiências [...] (RONDÔNIA, 2009).

Portanto, reduzir o número de alunos em salas com alunos que necessitam de um atendimento individualizado é sim uma alternativa para não sobrecarregar o professor, que já tem uma grande responsabilidade em atender a todos os seus alunos, no entanto, evitar a inserção de alunos com diferentes deficiências, não deve ser considerada uma prática inclusiva, pois seria uma incoerência declarar a escola como ambiente educacional inclusivo e determinar quem pode e quem não pode ser colocado em uma sala de aula.

Outra legislação apontada pela Gestora 1 e as professoras 2 e 4 é a portaria nº1281/2010 GAB/SEDUC, que estabelece normas para operacionalização do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas da rede estadual de ensino.

Esta portaria apresenta os objetivos do AEE e enfoca no artigo 2º o trabalho colaborativo entre professores das classes comuns e salas de recursos multifuncionais. Além de outras orientações pertinentes ao atendimento dos estudantes com deficiência.

Dentre os 11 artigos desta portaria, destacamos algo que deve ser colocado em evidência. O artigo 6º, que trata das competências da escola; entre outras informações, este artigo resguarda ao professor da sala de AEE os mesmos direitos reservados a todos os outros professores, como lotação, recesso escolar e outros direitos e atribuições de todos os professores da rede estadual de ensino.

3.3 SUBGERÊNCIA DE ENSINO ESPECIAL

A história da Subgerência de Ensino Especial retrata um período de muitas mudanças, inclusive na nomenclatura deste departamento de ensino. O primeiro registro data de 1975 com o surgimento da Coordenadoria de Educação Especial que iniciou seus trabalhos organizando atendimento através de projetos, para os estudantes com suspeita de deficiência intelectual e dando suporte às salas de ensino especial também nomeadas de classes de alfabetização. Em 1979, essa Coordenadoria de Ensino Especial (CEE) passou

a funcionar como Divisão de Ensino Especial desenvolvendo atividades e projetos para o atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nas classes especiais do ensino regular e a Sociedade Pestalozzi, que atendia especificamente aos estudantes com deficiência intelectual (PAULA, 2007).

Em 1991, a Divisão de Ensino Especial passou por uma nova estruturação e começou a funcionar com uma nova organização composta por três seções: Seção de Avaliação, diagnóstico e encaminhamento; Seção de acompanhamento educacional às escolas integradoras e Instituições Especializadas; e ainda a Seção de fomento à educação especial, que apresentava como objetivo principal promover o ensino especial em nível técnico e dar suporte a implantação de políticas educacionais. (GAVIOLI, 2008).

Em entrevista, concedida em agosto de 2011, a gestora 1 que estava à frente da divisão de Educação Especial até o ano de 2010, revelou que em 1996 a Divisão de Ensino Especial, a partir de então, recebeu a nomenclatura de Divisão de Educação Especial, e que neste período foi implantado o Projeto Psicomotricidade na Educação Especial.

Ao discorrer sobre o início e o desenvolvimento da **educação inclusiva** no estado de Rondônia, Paula (2007) nos aponta que esta passou a ser desenvolvida com base na instrução Normativa n. 005 GAB/SEDUC/1998, e apontou ainda que “[...] as ações públicas de Educação Especial no estado são norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial, pela Constituição Federal e pela Declaração de Salamanca. Um único órgão denominado **Projeto de Educação Especial** (PEE/ SEDUC) que ficou responsável pela Educação Especial do Estado.” (PAULA, 2007, p. 9, destaques do autor)

Este projeto de Educação Especial regulamentado pelo Decreto estadual nº 9.053/2000, tem explicitado no artigo 23º, as atribuições de: coordenar, executar e controlar as atividades que assegurem o atendimento à Educação Especial aos portadores de necessidades educativas especiais. Mas como este projeto tem suas atividades atreladas às ações do departamento de Ensino Fundamental, fica claro sua limitação na questão de autonomia financeira, o que implica na tomada de decisões no desenvolvimento das atividades, e por

isso acaba por executar e controlar apenas as propostas encaminhadas pelo MEC. (PAULA, 2007).

A gestora 1 revelou durante a entrevista que ao assumir esta divisão de ensino era intitulada como um projeto, mas que depois passou a subgerência de educação especial que é como funciona hoje:

Na época eu assumi como coordenadora e fui durante algum tempo, depois esse projeto de educação especial se transformou na subgerência de educação especial e aí eu fui subgerente de educação especial e acompanhei todo esse processo de 1999, que eram os processos mais fortes, mais marcantes da inclusão. [...] Esta mudança ocorreu em 2008. (GESTORA 1).

Entretanto, em outro trecho da entrevista a gestora revela que mesmo diante do trabalho realizado e do empenho da equipe que atuou e atua neste setor, muita coisa precisa ser revista, pois apesar de funcionar como uma subgerência, no papel ainda funciona dentro do organograma da SEDUC como um Projeto de Educação Especial, conforme seu relato a seguir:

Eu passei a ser subgerente de fato e não de direito entendeu? Eu passei a ser subgerente, mas eles não mudaram o organograma da secretaria, então o organograma da secretaria está como estava antes, parece que eles vão mudar agora, porque pelo organograma da secretaria ainda é um projeto de educação especial, mas isso é uma questão burocrática.

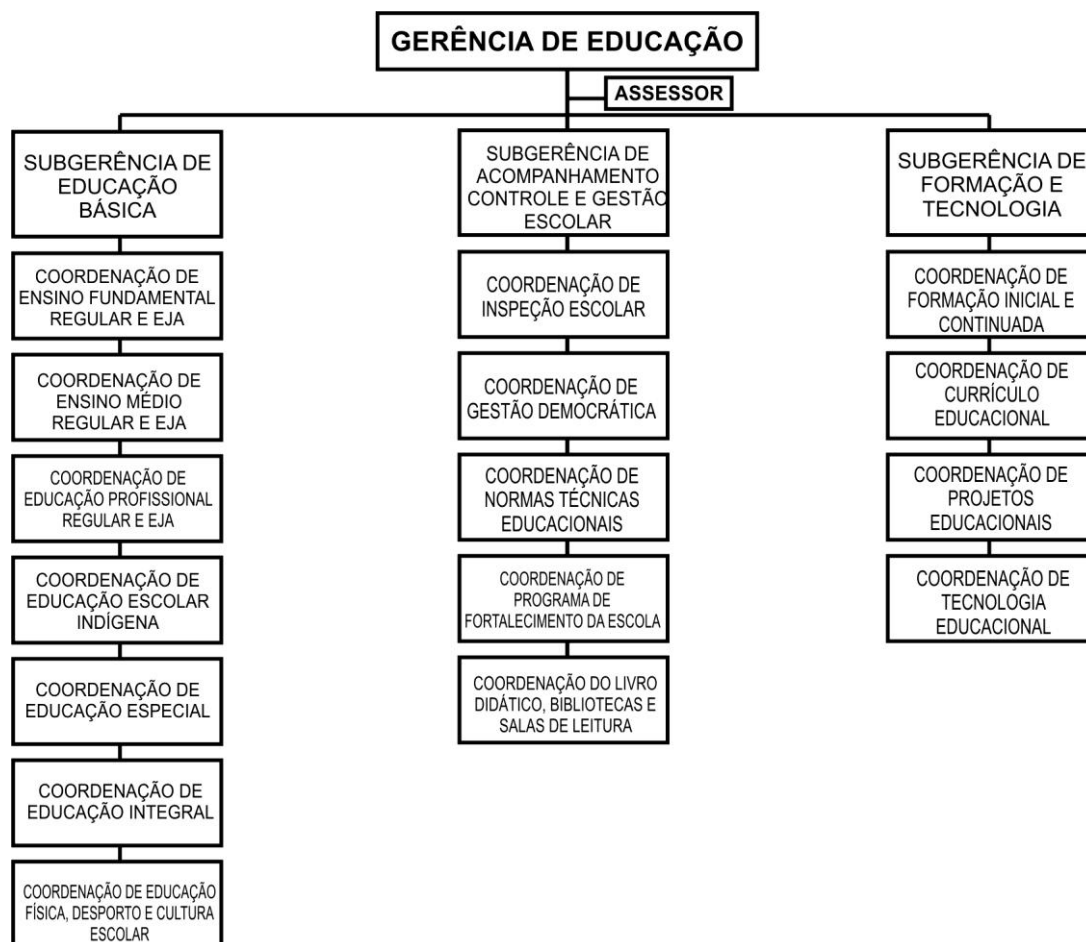
Logo, vale ressaltar, que é importante dar a atenção devida aos assuntos que permeiam a educação especial, nessa perspectiva, é preciso que se exija dos responsáveis uma atenção maior, pois tudo indica que o descuido com as mudanças na nomenclatura da divisão, que atende por subgerência de Educação Especial, seja apenas um descuido burocrático, como nos aponta a gestora, mas, ao que tudo indica, este pode sim ser um descuido com a própria modalidade que esta divisão atende e com os profissionais que a desenvolvem.

Desta maneira, percebemos que a forma de representação da educação especial como modalidade de ensino, ainda demanda um planejamento educacional sistematizado que facilite a sua estruturação,

[...] a fim de favorecer o estabelecimento de uma política que encaminhe para além da construção e manutenção de condições escolares e educação continuada pautada em convênios com o MEC, é preciso assegurar a estruturação a organização e o funcionamento de modo legal, possibilitando a elaboração gradativa de discussões consistentes e articulações de ações favorecedoras ao fortalecimento do processo inclusivo. (NASCIMENTO, 2006, p. 130).

Em 2012, a Subgerência de Educação Especial passa por uma nova reformulação e passa a constar no organograma da SEDUC/RO com a nomenclatura de Coordenação de Educação Especial. Conforme podemos verificar no quadro abaixo, essa Coordenação está associada à Subgerência de Educação básica:

FIGURA 2: Organograma SEDUC/Rondônia - 2012



Fonte: Decreto 16.860 de 25 de junho de 2012.

Nesta nova organização, a antiga Subgerência passou a ser nomeada de Coordenação de Educação Especial (CEE) como podemos conferir no organograma acima e na portaria 1194/2012 que resolve reestruturar no âmbito da Gerência de Educação – GE/ SEDUC e nas Representações de Ensino/SEDUC o atendimento da modalidade de Educação especial.

A portaria 1194 de 2012 apresenta no seu artigo 5º a estrutura proposta para esta coordenação assim como as suas atribuições diante das RENs que deverão, a exemplo da CEE, compor Centros e Núcleos que serão implantados pela GE/SEDUC:

- I. Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com Deficiência Visual CAP, com a competência de proporcionar formação continuada de profissionais da educação, apoio técnico pedagógico à educação de estudantes com deficiência visual e atuar na produção de material didático promovendo a acessibilidade dos alunos matriculados na rede estadual de ensino;
- II. Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS, com a competência de promover a educação bilíngue por meio de formação continuada de profissionais para a oferta de Atendimento Educacional Especializado - AEE e da produção de materiais acessíveis;
- III. Núcleo de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação/ NAAHS, com a competência de orientar as escolas quanto ao atendimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam as necessidades específicas de estudantes com altas habilidades/superdotação; realizar formação continuada de professores das salas de recursos multifuncionais quanto a oferta de Atendimento Educacional Especializado/ AEE e do ensino regular e articular junto às instituições de ensino superior para a formação de redes colaborativas;
- IV. Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva/ NAEDI com a competência de orientar as escolas e capacitar professores das salas de recursos multifuncionais quanto ao atendimento e desenvolvimento das práticas pedagógicas que atendam as necessidades específicas de estudantes com deficiência intelectual, múltipla e transtornos globais do desenvolvimento. (RONDÔNIA, 2012).

Desse modo, podemos concluir que as atividades desenvolvidas até este momento serviram para construir ações e práticas que contribuirão para transformar as escolas em ambientes adequados para o atendimento de estudantes com deficiência. Com estas legislações, a rede estadual de ensino se propõe a traçar novos caminhos para esta modalidade de ensino, mas todas as mudanças só poderão alcançar o seu objetivo se estas estiverem

respaldadas no direito de estudantes e professores, de frequentarem e trabalharem em uma escola que quer se tornar para todos, e por isso, jamais poderá se respaldar em ações excludentes com o discurso do melhor atendimento.

4. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM RONDÔNIA

O argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo álibi para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de todos – pais, diretores, supervisores, orientadores educacionais, professores, alunos – e, principalmente, das autoridades responsáveis pela definição e implementação das políticas educacionais. (MANTOAN, 2008)

Na seção anterior, apresentamos os dados referentes à história da educação especial no estado de Rondônia enfocando as ações desenvolvidas no âmbito da Subgerência de Educação Especial. Nesta seção daremos continuidade a esta análise, enfocando agora os programas desenvolvidos e implementados a partir do MEC/SEESP, juntamente com os resultados obtidos até o momento.

4.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO A DIVERSIDADE

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade foi criado pelo MEC através da SEESP em 2003, e desde então, tem sido desenvolvido em todos os estados e Distrito Federal. O programa iniciou suas atividades envolvendo 106 municípios-polos¹⁶ e seus municípios de abrangência, totalizando 1.869 municípios atendidos. Atualmente, o programa passou a ser desenvolvido pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI), envolvendo 168 Municípios polos atuando como multiplicadores para os seus respectivos municípios de abrangência.

Nesta direção, o objetivo central do programa é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade nas escolas regulares.

¹⁶ Os municípios assim denominados foram selecionados pela sua localização geográfica.

O programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, iniciou suas atividades em 2003, quando dirigentes da educação especial de todas as Unidades da Federação e dos municípios polos participaram, em Brasília, do I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa. No ano seguinte os municípios polos realizaram o curso para formação de gestores e educadores, atendendo a sua rede de ensino e os municípios da sua área de abrangência totalizando a participação de 23 mil educadores. (BRASIL, 2005).

Em 2005, o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade foi realizado com a participação de dois representantes de cada secretaria estadual e municipal de educação, e a partir deste seminário, foram realizados cursos de Formação de Gestores e Educadores nos municípios polos, compreendendo ainda os municípios que fazem parte das áreas de abrangência.

Caiado e Laplane (2008), ao escrever sobre o desenvolvimento dos trabalhos em um dos municípios polos do Brasil, nos aponta que, em 2006, o programa contava com a participação de 144 municípios polos que atuavam como multiplicadores para 4.646 municípios de área de abrangência. Contando com a parceria dos dirigentes municipais e estaduais.

A partir de 2007, esse Programa passou a integrar o PDE. Desse modo, os municípios polos apresentam a demanda por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e o plano de trabalho por meio do SIMEC, para a oferta dos cursos presenciais, num total de quarenta horas, oferecendo ainda vagas para os seus municípios de abrangência (MEC/SECADI, 2011).

Segundo informações disponíveis no site MEC/SECADI, o Programa contava, em 2011, com a adesão de 168 municípios polos que atuam como **multiplicadores** da formação de gestores e educadores atendendo todo o país. Anualmente o MEC/SECADI realiza o Seminário Nacional de Formação de Coordenadores, com a disponibilização de materiais pedagógicos e apoio financeiro para a formação em cada município polo.

Conforme relato da Gerente da Educação especial que esteve à frente da Subgerência de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), no período de implantação do programa, em Rondônia, este foi

desenvolvido em 2005 e 2006, por meio da parceria com as Secretarias Municipais de Educação. Assim, em 2005 foi realizado a oficina Educar na Diversidade capacitando 40 professores da rede pública de ensino que atuavam (ou atuam) com alunos com deficiência, em 2006 foram capacitados 36 professores na primeira oferta e mais 38 professores em um segundo momento.

Entre as ações previstas pelo Programa estão a implantação das salas de recursos multifuncionais, o desenvolvimento do Projeto Educar na Diversidade e a produção e distribuição de documentos e materiais que apresentamos a seguir.

4.1.1 Documentos e materiais

Exporemos em seguida às produções que permearam as atividades do Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Estes materiais foram produzidos e distribuídos para as escolas públicas brasileiras constituindo assim parte destes programas implementados pelo MEC.

4.1.1.1 Projeto Educar na Diversidade

Com uma preocupação voltada para assuntos como a formação docente para a inclusão, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil, coordenou o Projeto Educar na Diversidade nos países do MERCOSUL. Este trabalho envolveu os Ministérios da Educação da Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Vinte e cinco escolas distribuídas igualmente nestes países.

Segundo Claudia Pereira Dutra, ex-secretária SEESP e atual Secretária da SECADI, um dos principais produtos deste projeto foi a publicação do Material de Formação Docente **Educar na Diversidade**, organizado por Cynthia Duck, que constitui o elemento chave para a implementação do projeto brasileiro de formação de professores e professoras preparadas para responder à diversidade de estilos e ritmos.

Segundo Duck (2007), o projeto surgiu com o intuito de combater a desigualdade no sistema educacional na América Latina e para isso propõe reflexões acerca do movimento mundial do desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. Assim, os países integrantes do MERCOSUL vêm realizando esforços para aumentar o acesso às crianças, jovens e adultos à educação básica de qualidade.

Neste material, foi apresentado como objetivo geral o desenvolvimento de processos e materiais de formação para a promoção de escolas abertas à diversidade e que assegurassem aprendizagem a todos. O projeto piloto foi desenvolvido em um total de vinte e cinco escolas (cinco em cada país), com a finalidade de promover a incorporação do enfoque da educação inclusiva e o desenvolvimento de estratégias de respostas à diversidade dos alunos, que representa um desafio para todos os países do MERCOSUL.

Desta forma, o projeto foi desenvolvido em três momentos descritos pela autora, da seguinte maneira:

A primeira fase foi marcada por um período de sensibilização com as autoridades locais. Neste período foram selecionados dois assessores de cada país como suporte ao Projeto, sendo um da área de educação básica e outro de educação especial. Essa seleção foi realizada a partir de alguns critérios, dentre eles, que os assessores não poderiam ter vínculos administrativos com o MEC.

Às escolas participantes foram oferecidos diversos incentivos como mobília, materiais didáticos e outros. Uma avaliação inicial também foi desenvolvida através de um questionário para coletar dados quantitativos e qualitativos. A análise destes dados serviu de base para a pesquisa, para assessoramento e para a formação voltados para as escolas participantes do projeto. (DUCK, 2007).

Na segunda fase, delimitada como o segundo ano de realização do projeto, foram realizadas oficinas de formação nas escolas. Estas oficinas foram organizadas em torno da aplicação dos conteúdos contidos no material de formação e também de avaliação da funcionalidade do mesmo, identificando as adequações necessárias bem como os novos temas a serem incluídos. Para esta etapa a UNESCO forneceu os materiais necessários para o desenvolvimento do projeto.

A terceira fase, que ocorreu no terceiro ano de aplicação do projeto, foi marcada pela revisão do material estudado. Essa tarefa esteve a cargo de uma consultora e de uma especialista da UNESCO. Desse modo, foi possível reestruturar o material com as modificações apontadas na fase anterior. Novas oficinas foram necessárias para finalizar e validar o material experimentado. Ao final foi preparada, então, a versão definitiva do referido material. (DUCK, 2007).

Em Rondônia, o trabalho envolvendo o material Educar na Diversidade, aconteceu de forma bem diferente do que foi descrito até aqui, pois segundo o relato das professoras entrevistadas (professora 1 e 3) o material foi enviado pelo MEC para as escolas, secretarias municipais e estaduais de educação. Porém, não foi promovido nenhum estudo do material, apenas os interessados no assunto acabaram estudando por conta própria o material, mas sem direcionamento por parte da SEDUC.

Segundo a Gestora que esteve à frente da Subgerência de Educação Especial da rede Estadual de Rondônia, devido à falta de estrutura profissional não foi possível desenvolver um estudo mais aprofundado do material, por isso, os conteúdos foram compilados em encontros de formação e eram aplicados em alguns dias de encontros para tal fim.

Assim, ao ser indagada sobre a formação para os professores do interior do estado, a Gestora 1 nos informou que a maior parte desta formação era desenvolvida nos próprios municípios, pois naquela época, o caminho encontrado foi reunir um grupo de profissionais para trabalhar com cada área da educação especial enfocada no material e com uma equipe formada para visitar estes locais. Desse modo, a equipe percorreu parte das cidades do interior do estado de Rondônia fazendo a formação com os professores da rede estadual.

Uma das professoras entrevistada, a professora 1, relatou que foi durante essa formação que a SEDUC levou até seu município, que ela entendeu que poderia melhorar a sua forma de atender os estudantes com deficiência, pois neste dia durante o curso, descobriu que tinha muita afinidade

em lidar com a escrita Braille e o Soroban¹⁷. E assim, logo depois da formação, foi convidada pela diretora da escola para assumir a sala de atendimento da sua escola e acompanhar duas estudantes cegas que a escola recebeu.

Entretanto, em outro trecho da entrevista a professora informa que após assumir o trabalho na sala de atendimento, percorreu um longo caminho, pois teve que ir a busca de outros conhecimentos, através de leitura e formação, que ela mesma custeou para conseguir auxiliar as alunas cegas no atendimento especializado. Ela diz que muita coisa aprendeu com as próprias alunas, pois na convivência, elas acabavam por ensinar a professora, criando com isso uma aproximação maior com todos os outros professores.

Em outra entrevista, a professora nos revela que a SEDUC, através da subgerência de educação especial, tem ofertado ainda outra forma de formação continuada:

O estado tem investido bastante em formação dos professores, geralmente eles fazem a formação na capital, Porto Velho, e vai um representante de cada município com a incumbência de fazer o repasse pros outros profissionais no município. Este ano, (2011) nós não tivemos nenhuma formação em Porto Velho. (PROFESSORA 2).

Portanto, é na fala dessa professora que vamos encontrar o que o documento orientador do programa chama de processo de multiplicação dos conhecimentos adquiridos, ou seja, o professor que se desloca até o local do curso, nesse caso a capital do estado, tem a tarefa de voltar e fazer o repasse dos conhecimentos adquiridos, para seus colegas que não puderam estar presentes na formação.

Macedo (2005) nos afirma que a formação continuada de professores é fundamental na atualidade, pois é importante constituir contextos de aprendizagem ou desenvolvimento de competências e habilidades para melhorar a sua prática docente. Desse modo, os contextos de aprendizagem para os professores são: a sala de aula; os centros ou cursos de formação continuada; a relação com colegas; pais e comunidade escolar; a relação pessoal com livros; computadores e outros que possam auxiliar o professor nesta tarefa de construção de conhecimentos.

¹⁷ Criado no século XII o Soroban é também conhecido como ábaco Japonês. Foi trazido para o Brasil em 1949 por Joaquim Lima de Moraes que acaba adaptando o uso do instrumento para que os cegos possam efetuar cálculos matemáticos.

4.1.1.2 Série Educação Inclusiva

A série Educação Inclusiva, publicada em 2004 pelo MEC por meio da SEESP, constitui um dos Referenciais do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade. A coleção se apresenta como um importante subsídio para estudos e aprofundamentos, pois aborda o planejamento da gestão da educação sob diferentes enfoques: o papel do município, o papel da escola e o papel da família, desenvolvidos a partir de uma fundamentação filosófica que afirma uma concepção da educação especial, tendo como pressuposto os direitos humanos (ARANHA, 2004).

A coleção é constituída por quatro módulos: A Fundamentação Filosófica; O Município; A Escola e a Família. Estes materiais afirmam ser dever da escola garantir o processo de aprendizagem de cada aluno, independentemente da etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação.

Desta forma, esta coleção evidencia uma concepção ampla de educação inclusiva, que extravasa os limites da educação destinada às pessoas com necessidades especiais e características que as definem como pessoas com deficiências, (físicas, mentais, visuais, auditivas), altas habilidades ou como portadoras de condutas típicas e outros distúrbios do comportamento.

Importante destacar que durante as entrevistas realizadas com as professoras e gestoras para esta pesquisa, nenhum comentário foi realizado sobre a existência ou utilização deste material nas atividades de formação nas escolas.

4.1.1.3 Ensaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas (2005 e 2006)

Com o objetivo de estender a todos os municípios os temas abordados nos Seminários Nacional de formação de Gestores e Educadores, o MEC publica dois volumes intitulados Ensaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas.

O primeiro volume publicado em 2005, com 180 páginas, traz logo no início o texto de autoria de Maria Rosa Blanco Guijarro (UNESCO, Chile) que discute o conceito de inclusão. A autora afirma que o conceito de inclusão se

estende para além dos alunos com deficiência, e destaca ainda a importância de remover as barreiras que condicionam a participação e a aprendizagem destes estudantes. Outro aspecto contemplado diz respeito aos entraves encontrados no processo de avaliação da aprendizagem, indicando que esta deverá ser transformada de modo que se considerem as diferenças sociais, culturais e individuais.

Seguido do texto inicial, o material apresenta ainda mais vinte e três trabalhos que tratam de reflexões sobre o conceito de educação inclusiva, relatos de experiências enfocando a trajetória educacional de indivíduos com deficiência e trabalhos desenvolvidos em secretarias, ONGs e outros espaços.

O segundo volume, publicado em 2006, é apresentado como mais uma ação de aproximação desta Secretaria, com os gestores e educadores dos municípios brasileiros para disseminar e fortalecer a política de educação inclusiva (BRASIL, 2006).

Como na primeira publicação, o segundo volume apresenta uma coletânea de artigos que abordam, na sua maioria, os temas relacionados com a educação especial. No texto de apresentação, os organizadores enfocam que uma das razões que motivaram a publicação deste material é a certeza que a formação continuada de educadores constitui-se em um processo permanente que necessita ser continuamente atualizado à luz de novos desenvolvimentos teórico-conceituais. (BRASIL, 2006)

4.1.1.4 Experiências Educacionais inclusivas

Este documento é mais uma das publicações organizadas pelo MEC/SEESP, em virtude dos trabalhos realizados para o programa Educação Inclusiva: direito a diversidade. Publicado em 2006, este documento é composto por vinte artigos que apresentam na sua maioria relatos de práticas de ensino, pensados para proporcionar condições de aprendizagem que não excluam nenhum estudante.

Sendo assim, a coletânea é composta por textos encaminhados pelos municípios polos do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e analisados por um Comitê Consultivo.

Nos textos, são apresentadas experiências de gestão dos sistemas de ensino; de organização de recursos e serviços para o atendimento educacional especializado; de práticas educacionais inclusivas em sala de aula e de formação docente, na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência, bem como reflexões acerca da mudança de paradigma. (BRASIL, 2006).

4.1.2 Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Criado em 2005, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O programa contempla as demandas das Secretarias de Educação apresentadas no PAR, “tendo como critério atender escolas públicas com matrícula de estudantes público alvo da educação especial em classes comum do ensino regular, registradas no Censo Escolar INEP/MEC.” (BRASIL, 2010b, p. 17).

Através deste Programa são disponibilizados os mobiliários e equipamentos que irão compor as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que podem ser definidas como sala **tipo I**, composta por equipamentos, recursos de acessibilidade, mobiliários, e materiais didático/pedagógico, e sala **tipo II**, que além da composição da sala tipo I recebe também equipamentos específicos para o atendimento de estudantes cegos. Vale acrescentar, que é também através das matrículas disponíveis no Censo Escolar, que o MEC organiza a distribuição dos equipamentos e define qual o tipo da sala que a escola receberá, ou seja, se a escola apresenta matrículas de alunos cegos, esta receberá equipamentos que compõem a **SRM tipo II**.

Desta forma, para auxiliar na implantação das salas de recursos, o MEC lançou, em 2010, um Manual de Orientação para a implantação e assistência às salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) composto de 4 partes específicas. (BRASIL, 2010c).

A primeira é composta pelos aspectos legais e pedagógicos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e traz informações como a

delimitação do público atendido e a institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico. Neste mesmo manual é disposto, nos anexos, um documento orientador para a elaboração do Projeto Político Pedagógico onde constam passos importantes para serem dispostos no mesmo.

Na segunda parte do manual são apresentados os objetivos e ações do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Este trecho está dividido entre orientações para implantação das SRMs, explicações de como proceder à adesão e cadastro junto ao MEC e também como são feitas as indicações das escolas. Consta ainda nesta parte as especificações e composições das SRMs, que são apresentadas aqui como salas tipo I, que atendem a maior parte de estudantes com deficiências e a sala tipo II, que contém além dos recursos contidos na sala tipo I, recursos para o atendimento de alunos cegos.

Na terceira parte deste manual estão relacionados os aspectos e condições gerais da implantação das salas de recursos multifuncionais, bem como informações a respeito da entrega dos itens que compõem as SRMs e a forma como é feito o acompanhamento e a fiscalização destes. O documento aborda ainda a necessidade do comprometimento do responsável pela escola, inclusive, sobre a necessidade de conferir o material; assinar o termo de recebimento e de acompanhar as instalações; proporcionando condições para os responsáveis pelo serviço. O manual traz, também, uma advertência a respeito da instalação dos equipamentos e alerta que o gestor deverá também assinar o termo de aceitação após os equipamentos instalados.

O texto orienta a respeito do tempo de entrega, da garantia dos equipamentos e do compromisso das empresas em garantir o atendimento técnico durante o período da garantia. Neste caso, alerta para a necessidade de manter um registro atualizado dos materiais recebidos, montados, instalados e, por fim, doados para a instituição.

Nesta parte do manual constam orientações para o cadastramento e funcionamento das SRMs, assim como de orientações e critérios para matrícula. Ao elaborar o manual, foi pensado ainda na possibilidade de fornecer suporte aos gestores e professores atuantes nestas salas, por isso, estão dispostos no manual os telefones e endereços eletrônicos para aqueles,

que por ventura, encontrarem dificuldades, poderem acionar os órgãos competentes.

De acordo com o documento orientador, em 2010, o programa alcançou 4.615 municípios o que corresponde a 83% do total de municípios do Brasil, contemplando 42% das escolas públicas com matrícula de estudantes com deficiência. Vale destacar que, entre os anos de 2005 e 2010, foram disponibilizadas 24.301 SRMs em todo país.

Desta forma, conforme dados fornecidos pela GEE/SEDUC de Rondônia, o MEC encaminhou equipamentos e mobiliários para a implantação de SRMs, tipo I e tipo II, para 146 escolas distribuídas entre os 52 municípios do estado entre 2005 e 2010. É importante destacar, que não se pode falar de implantação de salas, pois mesmo antes deste programa, o estado já contava com projeto que dispunha de salas de apoio educacional em boa parte das escolas, algumas delas estruturadas apenas com os recursos da própria escola ou até mesmo com recursos dos professores e familiares dos alunos com deficiência.

Durante a entrevista com a professora 4, ela relatou que apenas há 5 anos trabalha nesta sala de AEE com a estrutura que tem hoje, (com computadores jogos adaptados e outros recurso); antes, ela trabalhava na oferta deste serviço, mas a nomenclatura utilizada era “laboratório de aprendizagem” e não contava com muitos recursos:

Naquele tempo não tinha equipamentos, nem todos estes materiais que tenho hoje, na verdade eu não tinha nem mesmo uma sala fixa. Já trabalhei embaixo da árvore, na quadra até na calçada, pois eu só não podia deixar de atender os alunos. Isso sem falar no número de alunos, pois todos que não apresentavam um rendimento conforme o esperado era enviado para o laboratório [...] agora não... depois que passei para essa sala ficou bem mais fácil, posso dar uma atenção maior aos que precisam mais.

A professora relata, também, os desafios encontrados pelos profissionais que por muito tempo vêm insistindo em atuar neste atendimento, no anseio de tornar a escola um ambiente educacional inclusivo. O desafio aqui se revela na falta de recursos que possam favorecer este atendimento. Entretanto, em muitos casos o desafio é mudar a conduta do professor, pois é preciso que ele

perceba que os equipamentos e a estrutura física são muito importantes para o sucesso da proposta de inclusão, porém, não são fatores determinantes.

O programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade, está estruturado para atender às duas frentes apontadas como fator importante para o sucesso na inclusão dos alunos com deficiência, a formação profissional e a distribuição de materiais adequados para a oferta do serviço. Mas a estruturação deste atendimento em algumas escolas tem demorado muito a acontecer e com isso, muitos profissionais se apoiaram no discurso de uma escola despreparada para o atendimento.

4.2 PROGRAMA BPC NA ESCOLA

O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), também conhecido como Programa BPC na Escola, instituído pela portaria interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007, constitui um Programa Interministerial, sob a responsabilidade dos Ministérios da Educação (MEC), do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS), da Saúde (MS) e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – (SDH/PR).

É importante salientar, que o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) é um direito constitucional que corresponde a uma renda mensal de um salário-mínimo, destinado às pessoas idosas, a partir de 65 anos de idade e às pessoas com deficiência, de qualquer idade, que comprovem não possuir meios de prover a sua própria subsistência ou de tê-la provida por sua família¹⁸.

Logo, o objetivo do Programa é promover a elevação da qualidade de vida e dignidade das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, prioritariamente na faixa etária de 0 a 18 anos, garantindo-lhes acesso e permanência na escola, o acompanhamento de seus estudos por meio da

¹⁸ Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=262:programa-de-acompanhamento&id=12291:programa-de-acompanhamento-e-monitoramento-do-acesso-dos-beneficiarios-do-beneficio-de-prestacao-continuada-da-assistencia-social-bpc-na-escola&option=com_content&view=article.

articulação intersetorial e da gestão compartilhada nas três esferas de governo, entre as políticas de educação, assistência social, saúde e direitos humanos, favorecendo o desenvolvimento dos beneficiários.

Para a implantação do programa tomou-se por base os beneficiários do BPC identificados como pessoa com deficiência de 0 a 18 anos e tendo como referência o primeiro pareamento entre bases de dados do Cadastro Administrativo do BPC (2007b) e do Censo Escolar (INPE/MEC, 2006).

Conforme o Manual de Orientação (BRASIL, 2011c, p. 4) o Programa BPC na escola está estruturado a partir dos seguintes eixos:

[...] (1) Identificar entre os beneficiários do BPC até 18 anos aqueles que estão na Escola e aqueles que estão fora da Escola; (2) identificar as principais barreiras para o acesso e permanência na Escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC; (3) realizar estudos e desenvolver estratégias conjuntas para superação destas barreiras; e (4) realizar acompanhamento sistemático das ações e programas dos entes federados que aderirem ao Programa.

Entre as ações desenvolvidas pelo Programa, além do pareamento de dados, já citados, podemos destacar: a disponibilização destes dados aos sistemas de ensino; a aplicação domiciliar dos questionários de identificação de barreiras que impedem a efetivação do direito à educação deste grupo populacional; a formação de gestores dos municípios, para elaboração e implementação de plano e ação intersetorial para a eliminação das barreiras identificadas.

Para participar do Programa BPC na Escola, foi preciso que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, manifestassem interesse e realizassem a adesão ao Programa preenchendo o Formulário de Adesão, disponível no site do MDS. Logo após esta etapa, os entes Federados foram orientados a constituir grupos gestores constituídos por representantes das áreas da educação, saúde, assistência social e direitos humanos, responsáveis pela formação das equipes técnicas para a aplicação do questionário de identificação das barreiras de acesso e permanência na escola.

Conforme o documento orientador do Programa, dos 5.564 municípios brasileiros, 2.661 manifestaram interesse em aderir ao Programa. Destes, 2.633 fizeram adesão e apenas 10 desistiram. Ainda, segundo o documento,

participaram da formação do Programa BPC na Escola, realizados em 2008 e 2009, um total de 2.623 municípios. (BRASIL, 2011c).

Assim, depois do período de formação, iniciaram as visitas domiciliares aos beneficiários, para o preenchimento do questionário. Conforme o Documento orientador do programa, foi possível concluir que:

De dezembro de 2008 a maio de 2010, **2.523** Municípios de **26** Estados e o Distrito Federal, cadastraram no Sistema BPC na Escola mais de **219 mil Questionários** aplicados junto aos beneficiários do BPC com vistas à identificação das barreiras de acesso e permanência na rede regular de ensino. Houve inserção no sistema de mais de **93%** de questionários correspondentes ao universo de beneficiários do Programa (**232.000**). (BRASIL, 2011c, p. 4).

Neste sentido, com base nos dados fornecidos pela gerente de Educação especial¹⁹ podemos observar que no 1º pareamento em 2007, os dados indicaram que, no Brasil, dos 375.470 beneficiários BPC com deficiência, 21% frequentavam a escola e 79% encontravam-se fora da escola; em 2008, dos 370.613 beneficiários BPC, 29,25% frequentavam a escola e 70,75% encontravam-se fora da escola; em 2009, dos 401.744 beneficiários BPC, 30,28% frequentavam a escola e 69,72% encontravam-se fora da escola; em 2010, dos 435.298 beneficiários BPC, 52,61% frequentavam a escola e 47,39% encontravam-se fora da escola, conforme Tabela a seguir²⁰:

¹⁹ Segundo a GEE/SEDUC estes dados fazem parte de um conjunto de materiais disponibilizado no V Seminário de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Brasília, 2011.

²⁰ Destaca-se que os dados deste programa podem sofrer alterações, por se tratar de fluxo contínuo.

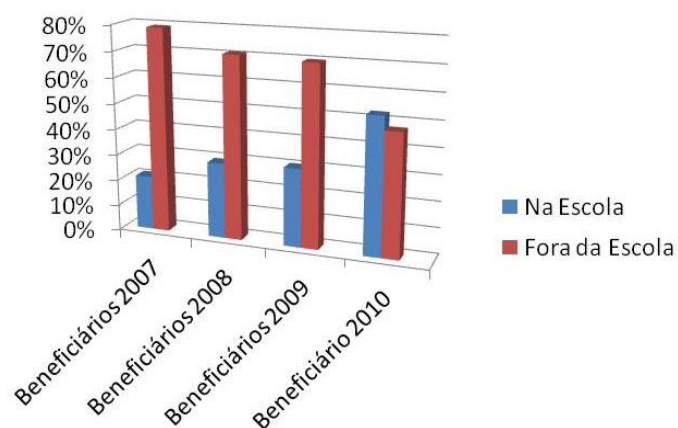
TABELA 2 - Dados do pareamento BPC – 2007 - 2010

Beneficiários 2007			Beneficiários 2008		
Na escola	Fora da escola	Total	Na escola	Fora da escola	Total
21%	79%	375.470	29,25%	70,75%	370.613

Beneficiários 2009			Beneficiários 2010		
Na escola	Fora da escola	Total	Na escola	Fora da escola	Total
30,28%	69,72%	401.744	52.61%	47,39%	435.298

Fonte: SEE/GE/SEDUC

Estes mesmos dados podem ser observados e analisados em outro formato como no gráfico a seguir:

GRÁFICO 3 – Dados do pareamento BPC – 2007 - 2010

O gráfico acima nos dá a possibilidade de visualizar o crescimento do número de estudantes beneficiados com o BPC que frequentam a escola. É possível inferir que o movimento realizado para encontrar estes estudantes, pode ter desencadeado uma busca pelo direito a escolarização, pois não é incomum encontrarmos famílias que até hoje evitam deixar que os filhos com grandes limitações frequentem espaços sociais como a escola.

Conforme a nota técnica 01/2010 do Grupo Interministerial, o pareamento de dados consiste no cruzamento das informações contidas no cadastro administrativo dos beneficiários do BPC e nas informações obtidas pelo EDUCACENSO realizado pelo MEC/INEP. Para efetivar o pareamento em 2010 foram utilizadas as bases de dados do cadastro administrativo do BPC DATAPREV/MPS de 31/12/2009 e do Educa CENSO de 2009.

Foram estabelecidos os seguintes critérios para o cruzamento entre as referidas bases de dados:

- 1º- Condição de deficiência – filtragem dos registros de beneficiários com deficiência;
- 2º - Faixa etária – filtragem dos beneficiários com deficiência e data de nascimento entre 01/01/1991 à 31/12/2009. (BRASIL, 2010b, p. 2).

Em 2010, com o objetivo de avaliar os resultados obtidos, foi realizado o **Encontro de Gestores do Programa BPC na Escola: Avaliação dos Resultados e Propostas de Ações Intersectoriais**, em Brasília /DF. Neste mesmo ano o MDS solicitou aos municípios que encaminhassem um relato da experiência local de implementação do Programa BPC na Escola, visando à possibilidade de identificar e eliminar as dificuldades encontradas para acesso, permanência e aprendizagem dos beneficiários. A partir destes relatos, foi publicado o “**Catálogo de Experiências Municipais do Programa BPC na Escola**”, referente às experiências de 20 municípios de diferentes portes e de diversas regiões do país”. (BRASIL, 2011c, p. 5).

A partir de então, o MEC tem disponibilizado recursos financeiros que se materializam em forma de programas, com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, beneficiários do BPC.

De posse dos dados obtidos foi possível definir que dentre os 435.298 beneficiários do BPC com deficiência entre 0 a 18 anos distribuídos em todo o país, foram identificados 229.017 (52,61%) na escola, e 206.281 (47,38%), fora da escola em todo o país. (BRASIL, 2010b, p. 2).

Conforme o Documento Orientador é de suma importância que os integrantes dos Grupos Gestores Estaduais, Municipais e do Distrito Federal

mantenham seus dados atualizados para o exercício da intersectorialidade no âmbito do Programa BPC na Escola.

Encontra-se nesse documento ainda uma série de ações previstas para o ano de 2011 e 2012, com o intuito de fiscalizar o ingresso, permanência e a qualidade da aprendizagem dos beneficiários. Dentre estas ações estão previstas: Implantação de Salas de Recurso Multifuncional tipo I e II; Apoio financeiro e pedagógico à Formação Continuada de Gestores Intersectoriais do Programa BPC na Escola; Aquisição de ônibus entre outras.

O documento apresenta ainda dentre estas previsões, a implementação do **Hotsite**²¹, com o objetivo de disponibilizar relatórios gerenciais, permitindo aos Estados, Municípios, Distrito Federal e demais interessados, a consulta pública aos principais obstáculos identificados por meio do Questionário.

4.2.1 Programa BPC na Escola no Estado de Rondônia

Conforme informações fornecidas pela Gerência de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, (Planilhas e Relatórios), dos 52 municípios, apenas 36 concluíram a adesão ao programa BPC na Escola em 2008.

Conforme tabela a seguir:

TABELA 3 - Programa BPC na Escola- BRASIL/RONDÔNIA - 2008

UF	Total de Municípios	Adesão	Não concluiu Adesão	Desistência após a Adesão	Não Manifestou interesse
BRASIL	5.564	2.663	28	10	2.893
RO	52	36	---	---	16

Total de municípios que Preencheram o Grupo Gestor	Total de Municípios fora do Programa	Percentual de municípios a serem trabalhados no Programa em relação ao Total de Municípios
2.442	2.941	47,14%
36	16	69,23%

²¹ Hotsite- pequeno site planejado para apresentar e destacar uma ação de comunicação pontual. Geralmente o hotsite possui um apelo visual maior e são mais focados em um público alvo específico.

Fonte: CGI/MDS, dados enviados em 03/11/2008

A partir deste levantamento, foi possível detectar que nos 36 municípios que concluíram a adesão estão 3.011 beneficiários do programa, com idades entre 0 a 18 anos. Entretanto, deste total, apenas 778 (26%) dos beneficiários estão inseridos na escola, em contraste com os outros 2.233 (74%) que estão fora do ambiente educacional, o que nos leva a concluir que até esta data, muitos estudantes com deficiência, até mesmo pela vontade da família, ainda estavam em ambientes separados ou quem sabe nem mesmo recebendo nenhum tipo de atendimento educacional. Pois, se muitos estudantes que não se enquadram no perfil de aluno que a escola legítima, mas que ainda não têm uma deficiência confirmada tem sido alvo de discriminação, consideremos, então, os estudantes beneficiários do BPC, que já têm a deficiência comprovada.

A leitura destes dados nos remete às contribuições de Mantoan (2006, p. 186) que nos provoca a enxergar a realidade que se vivencia nas escolas públicas. A autora chama a atenção para os parâmetros utilizados pela escola e aponta que a escola tem se “pautado para atender o aluno idealizado por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador. Desta forma, a escola vem produzindo situações de exclusão que, injustamente, prejudicam a trajetória educacional de muitos estudantes”.

O pareamento de dados em 2010, divulgado pela nota técnica 01/2010 do Grupo Gestor Interministerial, apresentou as seguintes informações sobre o programa BPC e seus beneficiários no Estado de Rondônia:

TABELA 4 - Beneficiários do BPC na Escola em Rondônia - 2010

LOCALIDADE	BENEFICIÁRIOS NA ESCOLA		BENEFICIÁRIOS FORA DA ESCOLA	
	QUANTIDADE	%	QUANTIDADE	%
BRASIL	229.611	52,68%	206.281	46,98%
RONDÔNIA	2.415	54,65%	2.004	45,35%

Fonte: SEE/GE/SEDUC

Por meio destes dados, é possível observar um grande avanço na garantia de vaga na educação básica ao compararmos estes dados com os

dados iniciais do programa, o que nos leva a crer que, deste ponto de vista, o programa tem gerado bons resultados, pois além do aumento significativo do total de estudantes encontrados pelo rastreamento entre os anos de 2008 e 2010, aumentou, ainda, a porcentagem destes em relação ao ingresso na educação básica, como podemos observar no quadro abaixo.

TABELA 5 - Beneficiários do BPC na escola e Beneficiários fora da escola –Rondônia - 2010

RONDÔNIA					
Período	BENEFICIÁRIOS NA ESCOLA		BENEFICIÁRIOS FORA DA ESCOLA		TOTAL
	QUANTIDADE	%	QUANTIDADE	%	
2008	778	26,00%	2.233	74,00%	3.011
2010	2.415	54,65%	2.004	45,35%	4.469

Fonte: SEE/GE/SEDUC

Deste modo, é possível apontar que o Estado de Rondônia, tem apresentado avanços significativos no que diz respeito à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, mesmo sabendo que nem sempre ter o direito a matrícula é o suficiente para que estes estudantes avancem na garantia de outros direitos, contudo, é um importante passo se compararmos os dados atuais com os dados de um passado recente, em que estes eram confinados em espaços segregados sem a possibilidade de ter acesso ao ambiente escolar.

É preciso pensar no papel da escola para a construção do sujeito social e por isso, assegurar que todos estejam neste ambiente, também é uma forma de garantir que todos tenham acesso aos serviços, aos espaços aos conhecimentos constituídos socialmente.

Fávero (2008, p. 18) adverte que a educação é um direito humano fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos, pois:

O direito à educação tem peculiaridades. Não é qualquer tipo de acesso à educação que atende ao princípio da igualdade de acesso e permanência em escola [...] É desse direito que as pessoas com deficiência também são titulares, pois não há nada no ordenamento jurídico que as exclua desse direito à educação, com o preenchimento de todos estes requisitos.

Quando se fala em educação inclusiva, em direito de acesso à mesma sala de aula das demais crianças e adolescentes, o objetivo é simplesmente garantir às pessoas com deficiência o acesso a esse direito humano, comum e fundamental.

Assim, é válido destacar que, entre o ano de publicação do texto acima e hoje, já se passaram quatro anos, e quatro anos densos de pesquisas e publicações a respeito do tema, que já não era inédito em 2008, e ainda hoje, discute-se a necessidade de garantir um direito já aprovado na legislação. Sendo assim, o programa BPC na escola é apenas mais uma tentativa, uma estratégia de fazer valer os direitos destes que já vivenciaram muitas formas de exclusão.

Ainda sobre a garantia do direito à educação Mantoan (2006, p.185) nos afirma que:

A escola é a instituição por intermédio da qual a criança se introduz no mundo público, e daí o papel do Estado em relação a todas elas. À família cabe o dever de garantir à criança o que é típico do domínio privado do lar, e ao Estado cabe garantir o direito indispensável da criança à educação escolar, pois é ela que faz a transição entre essas duas vidas.

Neste contexto, é primordial que se avance na garantia deste direito, pois não se pode mais aceitar que a escola exclua aqueles que não conseguem aprender, que não conseguem se ajustar ao padrão de normalidade imposto pela sociedade e consequentemente pela escola, não se pode aceitar que o discurso do despreparo ainda seja aceito para renegar o direito à educação.

4.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

4.3.1 Programa de formação continuada de professores em educação especial Modalidade a distância

O Programa de Formação Continuada a Distância tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino na formação continuada de seus professores. Este programa iniciou-se em 2007 quando realizou o credenciamento de 14 instituições, para ofertar, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB),

curso de formação para atender a demanda de formar professores que viessem dar suporte às escolas, diante do desafio de torná-las adequadas para o atendimento dos alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação. Esta primeira edição oferecia 16 cursos de aperfeiçoamento e 02 de especialização, gerando um total de 8,5 mil vagas ofertadas para professores em exercício na rede pública de ensino de todo o país.

Nesta primeira oferta de formação, a rede estadual de ensino em Rondônia não foi contemplada, apenas os professores da rede municipal de ensino puderam participar. Vale lembrar que em Rondônia os municípios polos que apresentaram uma maior procura e conseqüentemente adesão, foram Vilhena e Ji-Paraná, com um total de 65 vagas para cada um dos municípios. Portanto, por atuarem no programa como municípios polos, este número de vagas não ficou concentrado nos municípios, mas sim distribuídos entre os seus respectivos municípios de abrangência.

Em 2008, em sua segunda edição, foram disponibilizadas mais 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento para todo o país, sendo que 200 destas vagas foram distribuídas entre os professores da rede estadual e municipal que fizeram adesão ao programa. Destas 200 vagas, apenas 25 foram divididas entre os municípios, e as outras 175 foram direcionadas para os professores da rede estadual.

Conforme dados da GEE/RO, na terceira edição do programa, que ocorreu em 2009, foram disponibilizadas mais 11 mil vagas, desta vez através da Plataforma Freire, ofertadas em 3 cursos de especialização e mais 6 cursos de aperfeiçoamento. Para o estado de Rondônia foram direcionadas 254 destas vagas, sendo que 167 foram para atender os professores da rede municipal e as outras 87 foram para os professores da rede estadual.

Em 2010, na quarta edição deste, o Programa disponibilizou a sua maior oferta desde o início dos trabalhos, foram 24 mil vagas para todo o Brasil, agora direcionadas para os professores do AEE e do ensino regular, ofertando ainda 12 cursos de especialização.

Para Rondônia, foram disponibilizadas desta vez 293 vagas, o que corresponde também ao maior número já ofertado. Estas vagas também foram distribuídas entre professores da rede municipal, 174 vagas, e da rede Estadual 119 vagas.

Uma das professoras entrevistada, a professora 4, foi contemplada com o curso ofertado para a rede estadual. Ao relatar sobre a formação, ela revelou ter sido muito difícil acompanhar o ritmo das atividades, que foi preciso enfrentar muitas barreiras, uma delas foi a utilização da plataforma de estudo para as atividades online, pois não tinha muita habilidade com o computador e este foi um mas que se sentia orgulhosa por ter feito, pois assim se sentia mais segura para atuar na sala de Atendimento Educacional Especializado.

Entretanto, essa professora relatou, ainda, que sente falta de outras formações, pois muitos cursos que são ofertados na rede estadual, não são divulgados, o que acaba causando desânimo entre os interessados que, assim como a entrevistada, acreditam que a formação continuada contribui muito para que ela vença os desafios que encontra neste percurso.

Macedo (2005, p. 38) aborda o tema da formação do professor, e afirma ser essa uma prática fundamental.

O professor de hoje é o mesmo aluno de ontem e não se esquece de sua professora, de sua escola e do lugar que isso representava em sua família e em seus projetos futuros. Pode ser que sua forma de atuar em sala de aula repita velhos padrões ou ressentimentos que nunca puderam ser ouvidos e analisados em um contexto apropriado para isso.

Assim, a formação continuada é uma das formas de discutirmos nossa prática, tendo outros interlocutores no processo, é também uma forma de reconstruir os saberes que já temos. Mas que precisam ser melhorados, agregados a outras teorias que nos fortaleçam como praticantes do ensinar e do aprender.

Outros autores também apontam a formação continuada como um dos pilares para transformar a escola em um ambiente de acolhida para todos (SARTORETO, 2008, p. 81):

A inclusão não é favor para pessoas com deficiência. Ela é um direito. Formar professores para essa escola significa formar para atuar com o múltiplo, com o heterogêneo, com o inesperado mudando nossa maneira de planejar, de ministrar as aulas, de avaliar, de pensar a gestão da escola e das relações dos professores com seus alunos. Nesse processo de mudança, o diálogo, a conscientização do papel do professor e da escola, a utopia, que segundo Paulo Freire significa o

inédito viável, deverão permear todo o trabalho educativo assegurado pela constituição.

Desse modo, vale ressaltar que a formação continuada a serviço da inclusão não pode ser uma prática isolada das outras, pois a prática do planejamento e da avaliação da aprendizagem também são práticas que devem ser revistas para que a escola dê conta de atender a todos.

Um dos cursos de formação continuada ofertados em 2010 em Rondônia, por meio deste programa, foi o Curso de pós-graduação para o Atendimento Educacional Especializado, que atendeu a maior parte dos professores, tanto da rede estadual como municipal.

O curso foi realizado durante 12 meses e foi desenvolvido por duas Instituições cadastradas, a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM) em parceria com o MEC/FNDE.

O curso foi estruturado em torno de 13 módulos e a cada módulo um encontro presencial, onde se discutiam os textos e apresentavam os casos a serem estudados durante o período. A metodologia utilizada compreende 75% das atividades na modalidade a distância e 25% em encontros presenciais nos municípios polo. Concebido na perspectiva da Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR).

Conforme Ropoli et al (2010), o curso traz inovações sobre o AEE incluindo assuntos como Deficiências Múltiplas, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Cada área abordada usou como referência situações do cotidiano escolar e seu enfrentamento prático.

4.4 PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL

O programa Escola Acessível, uma das propostas implementadas para assegurar o direito à educação e promover a autonomia e a independência da pessoa com deficiência, foi instituído pelo MEC no âmbito do PDE, por meio do Decreto nº 6.094/2007.

De acordo com o manual do programa Escola Acessível, este “[...] constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, concorrendo para a efetivação da meta de inclusão

plena, condição indispensável para uma educação de qualidade.” (BRASIL, 2011a, p. 3).

Em 2008, o Programa Escola Acessível passa a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola, a partir do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas (PAR). Desse modo, o processo de transferência de recursos financeiros para a promoção de acessibilidade passa a ser realizado nas unidades executoras das instituições educacionais.

Conforme o manual do programa, em 2010, foram atendidas escolas públicas das redes estaduais, municipais e distrital, que receberam entre 2005 e 2008 as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Vale destacar, que apenas as escolas que foram contempladas com estas salas é que receberam os recursos destinados por este programa. O que nos leva a concluir que um dos objetivos deste programa é fornecer estrutura financeira para manutenção e ampliação de outro programa, o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais (SRMs).

No manual orientador do Programa estão definidos seus objetivos e organizados em geral e específicos, a saber:

Geral: Promover a acessibilidade e inclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações.

Específicos: Adequar arquitetônica ou estruturalmente os espaços físicos reservados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, a fim de atender os requisitos de acessibilidade; Adequar sanitários, alargar portas e via de acesso, construir rampas, instalar corrimão e colocar sinalização tátil e visual; Adquirir mobiliário acessível, cadeira de rodas material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva. (BRASIL, 2010c, p. 7)

Para a implementação do programa devem ser observados os seguintes marcos legais:

- ✓ Princípio do desenho universal;
- ✓ Normas técnicas Brasileira de Acessibilidade (ABNT/NBR- 9050/2004), que define o termo acessibilidade;

- ✓ Decreto nº 5.296/2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida;
- ✓ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CMDPD (ONU/2006), promulgada no Brasil por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009;
- ✓ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (MEC/2008) que define Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços. Entre outros;
- ✓ Decreto nº 6571/2008 que assegura apoio técnico e financeiro para a adequação arquitetônica e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade por meio do MEC.

O financiamento do programa segue o estabelecido no decreto 6571/2008:

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: [...]

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

[...] § 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2008).

E também ao que está disposto na Resolução do FNDE nº 27/2011 que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a fim de implementar o Programa Escola Acessível.

Conforme apresentado no VI Seminário Nacional de Educação Inclusiva, ocorrido em Brasília em 2011, as informações sobre o alcance do programa em

todo o Brasil, envolvendo os anos de 2007 a 2010, temos um total de 16.873 escolas beneficiadas pelo programa, sendo que estas estão assim distribuídas:

TABELA 6: Dados do Programa Escola Acessível – Brasil 2007 - 2010

NUMERO DE ESCOLAS ATENDIDAS	ANO
672	2007
1.869	2008
9.336	2009
5.006	2010

Fonte: SEE/GE/SECUC

Sobre os dados do programa Escola Acessível no estado de Rondônia, podemos destacar que, do total de escolas contempladas no Brasil, 140 destas escolas fazem parte da rede estadual de Rondônia. Vale destacar que, a exemplo da tabela 6, a tabela 7 representa os dados referentes à temporada 2007 a 2010, e as escolas contempladas com a sala de Recursos Multifuncionais, como podemos conferir na tabela a seguir:

TABELA 7 - Dados do Programa Escola Acessível – Rondônia 2007 – 2010

NUMERO DE ESCOLAS ATENDIDAS	ANO
Nenhuma escola atendida	2007
27	2008
89	2009
24	2010

Fonte: SEE/GE/SECUC

Deste modo, podemos afirmar que das 412 escolas estaduais distribuídas nos 52 municípios do estado, 140 escolas foram atendidas até 2010 com as salas de Recursos Multifuncionais. O nome das escolas contempladas poderá ser visualizado no quadro do anexo C.

As informações a respeito de investimentos estruturais nas escolas, sempre nos estimulam a continuar acreditando que é possível transformar a escola regular de ensino em um ambiente educacional inclusivo, que não só respeite a diversidade humana, mas que também se beneficie dela. Mas diante dos números expostos, sobre as Escolas Estaduais de Rondônia que receberam as SRMs até 2010, e consequentemente receberam o apoio

financeiro do Programa Escola Acessível, surge um questionamento; se em um total de 412²² escolas existentes hoje na rede estadual de ensino apenas 140 delas estão recebendo este apoio, e como as outras 272 escolas estão se organizando para atender os estudantes público alvo da educação especial? Ou será que estas não têm matrículas de estudantes com deficiência? Este e muitos outros questionamentos nos apontam que ainda temos um bom trabalho a fazer.

E para trilhar este percurso é preciso que tenhamos clareza sobre quais são os direitos e o que fazer para que eles sejam cumpridos para todos os estudantes, pois do contrário, teremos sim algumas escolas com uma boa estrutura financeira e pessoal para o trabalho, e outras com dificuldades de se manter funcionando. O que nos remete às contribuições de Macedo (2005, p. 28) que nos alerta para a seguinte possibilidade:

Se aceitarmos crianças com deficiência (não importa o grau) em uma escola para todas as crianças e se elas forem tratadas de um modo excludente ou co-dependente, não terão um tratamento comparável aos outros. Teremos a exclusão da inclusão, teremos uma farsa de inclusão.

Assim, corre-se o risco de reforçar o descrédito daqueles que, por determinados motivos, não acreditam ser possível que a escola pública possa vir a ser um espaço com condições de atender todos os estudantes.

Nesta seção, apresentamos programas que expõem os dados mais significativos das ações desenvolvidas no estado de Rondônia como podemos conferir no quadro a seguir:

²² Conforme dados fornecidos pela GEE/SEE/SEDUC

**QUADRO DEMONSTRATIVO 2: Informações sobre os programas
para a educação especial implementados em Rondônia**

Identificação	Duração	Campo de atuação	Resultados em Rondônia
Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade	2003 a 2010	Formação continuada de professores; aquisição de materiais e mobiliários.	2005 – 40 professores 2006 – 74 professores divididos em dois grupos de 36 e 38. 2007 à 2010 – o programa passa a subsidiar outros programas que estão sendo citados a seguir nesse quadro
Projeto Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais	2005 a 2010	Adequação de espaço e aquisição de equipamentos para a SRMs.	2005 a 2010- 146 escolas contempladas com mobiliários e equipamentos para SRMs.
Programa BPC na Escola	2007 a 2010	Levantamento de informações a respeito dos estudantes com deficiência relacionados à frequência na escola regular.	Os dados obtidos com a pesquisa, em 2010, revelam que: 2.415 (54,65%) beneficiários estão na escola, e: 2.004 (45,35%) estão fora da escola.
Programa de formação continuada de professores em educação especial modalidade à distância.	2008 a 2010	Formação continuada de professores.	Professores atendidos: 2008 – 200 vagas 2009 – 254 vagas 2010 – 293 vagas
Programa Escola Acessível	2008 a 2010	Adequação arquitetônica e estrutural para a instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais	Escolas atendidas 2008 – 27 2009 – 89 2010 – 24

Os dados revelam um aumento crescente em relação ao atendimento de alunos e professores, o que demonstra que as ações desenvolvidas têm mobilizado pessoas e recursos para a melhoria no atendimento, principalmente observando o número de vagas para a formação continuada, o que demonstra uma preocupação em dar formação para que os professores atendam os alunos público alvo da educação especial de forma mais qualitativa.

Entretanto, este número ainda é insuficiente, pois a maior parte da formação ofertada privilegia apenas os professores das SRMs, enquanto que

os professores da educação básica, que são os profissionais que passam a maior parte do tempo com este aluno, têm sido deixados de lado, desse modo, não se pode confirmar se junto com o aumento da oferta de formação e do atendimento aumentou-se também a qualidade do ensino.

Na próxima seção apresentaremos a continuidade da análise iniciada, enfocando a forma como gestoras e professoras analisam os resultados obtidos com a implantação dos programas.

5. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RONDÔNIA NA PERSPECTIVA DAS GESTORAS E PROFESSORAS

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos,
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
que o lance a outro: e de outros galos
que com muitos outros se cruzem
os fios do sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia
tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
(MELO NETO, 1968)*

Nesta seção apresentamos a análise dos dados empíricos obtidos através das entrevistas, expomos os trechos mais relevantes das entrevistas acompanhados de uma breve discussão e seguindo as orientações metodológicas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977/2008), os dados foram organizados em forma de categorias que emergiram durante a análise dos conteúdos das entrevistas.

Em consonância com nosso propósito de analisar as políticas públicas voltadas para a educação especial no estado de Rondônia, a partir da visão de gestoras e professoras que atuaram ou que atuam na educação especial sobre como elas avaliam as políticas públicas educacionais, materializadas em forma de programas propostos pelo MEC e desenvolvidos no estado²³, entrevistamos duas gestoras que estiveram à frente desta pasta durante os anos de 1997 a 2010, duas professoras que atuam em sala de aula da educação básica, duas professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado e uma técnica que trabalha na Subgerência da Educação Especial.

A primeira entrevistada está sendo nomeada como gestora 1, e atuou neste setor durante os anos de 1998 a 2010. A segunda Gestora, nomeada por gestora 2, atuou por duas vezes entre os anos de 1985 e 1998. Hoje está aposentada da educação pública e atua como coordenadora pedagógica de uma faculdade particular em Porto Velho.

²³ Estas políticas foram apresentadas e analisadas no capítulo anterior.

As professoras 1, 2, 3, e 4 atuam na educação especial, sendo que as professoras 1 e 2 são responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado nas Escolas onde trabalham apenas com os estudantes público alvo da educação especial, enquanto as professoras 3 e 4 são professoras que atuam em classes do ensino fundamental da educação básica e atendem alguns estudantes com deficiência em suas salas.

Além das professoras e gestoras que elencamos como sujeitos para esta pesquisa, surgiu ainda, durante a coleta de dados, outra colaboradora, que por também atuar na educação especial e ter um vasto conhecimento sobre a história da educação deste estado, foi convidada a fazer parte do grupo de pessoas entrevistadas nesta pesquisa, contribuindo com informações importantes para a realização deste trabalho. E aqui nomeada professora 5.

As categorias que emergiram durante a análise dos conteúdos das entrevistas, em consonância com os objetivos propostos são as seguintes:

Categoria 1- Avaliação e benefícios da inclusão

Categoria 2 – Formação inicial e Continuada.

Categoria 3 – Dificuldades e desafios

Desta forma, cada categoria foi desdobrada em outras subcategorias que surgiram na fala das entrevistadas, durante a análise foram organizadas em blocos que aqui apresentamos.

5.1. CATEGORIA 1 – AVALIAÇÃO E BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO

- a) Mudanças na concepção dos profissionais da escola sobre a educação especial
- b) Respeito à diversidade
- c) Atendimento Educacional Especializado e o trabalho coletivo
- d) Contribuições do convívio com a diversidade
- e) Garantia de Direitos

E com a análise das entrevistas foi possível verificar que tanto as professoras, quanto as gestoras comungam da opinião de que o trabalho desenvolvido nos últimos anos, com o propósito de adequar as escolas ao atendimento dos alunos com deficiência, trouxe vários benefícios. Neste bloco apresentamos trechos das entrevistas que enfocam essa avaliação e quais são os benefícios apontados por elas, assim, como a interpretação que fazemos a respeito.

a) Mudanças na concepção dos profissionais da escola sobre educação especial.

Sobre os benefícios da inclusão, quatro das sete entrevistadas apontaram as mudanças na concepção da escola como um dos avanços. A gestora 1, já no início da entrevista, destacou sua opinião:

Eu acho que mudou muito [...] uns oito, sete anos atrás quando um professor recebia um aluno com deficiência na sala, já ficava assim, em pânico, sem saber o que fazer. Hoje já mudou muito! Eu acho que a visão está bem mais madura a esse respeito.

É possível notar na fala da gestora, a influência de seu período de experiência, pois provavelmente a trajetória de 11 anos envolvida com este trabalho, permitiu-lhe vivenciar inúmeras situações que lhe autorizam fazer este comentário. Sua constatação parece ser uma realidade, pois os últimos anos em que esteve a frente dos trabalhos foram de muitas mudanças, como nos informou também uma das professoras:

O tempo é de mudança e apesar destas mudanças estarem ainda num ritmo lento, ou seja, estamos ainda engatinhando nessa direção, nós já avançamos, e avançamos muito mesmo, principalmente, se voltarmos no tempo, pois as pessoas com deficiência já foram muito excluídas, hoje já melhorou muito. (PROFESSORA 2).

É importante ressaltar essas mudanças, porque elas nos mostram novas possibilidades, principalmente quando visualizamos os números resultantes dos programas implementados entre os anos de 2007 e 2010, discutidos na seção 4, e comparamos os resultados obtidos, é possível inferir que muitos

avanços têm acontecido, entretanto, é preciso saber avaliar as mudanças ocorridas e avaliá-las em diferentes aspectos, pois é preciso descobrir se o aumento dos números trouxe também a melhoria na qualidade

Outra professora relatou ainda sua própria mudança na concepção de educação:

[...] houve um tempo que eu pensava como segregadora, hoje eu não penso mais. Eu passei a enxergar a educação inclusiva possível, até porque eu tenho uma filha com deficiência intelectual, e com isso, a minha vida foi se tornando mais educação especial, porque eu queria mesmo, até meu círculo de amizade mudou, hoje os meus amigos são todos que vivem a educação inclusiva. (PROFESSORA 4).

Ao relatar sua trajetória, a professora nos indicou a necessidade de observar a escola com outro olhar, o de quem precisa que a escola se transforme em ambiente com possibilidades de atender os estudantes com deficiência, o que nos revela, talvez, uma mudança profissional forçada em decorrência das necessidades da filha, mas forçada ou não, a professora nos revelou um duplo olhar da necessidade da mudança. A opinião de uma profissional e mãe, que acredita na proposta de transformar as escolas em espaços adequados para o atendimento dos alunos com deficiência e fazer delas um local onde os estudantes tenham o direito de ser, sendo diferentes. (MANTOAN, 2006).

Nesta direção, a professora 3 acrescenta um aspecto importante nesta discussão, ela apresenta a **convivência** como uma das forças que impulsionaram as mudanças na escola, pois para ela o relacionamento, ou seja, os momentos de convivência entre todos os envolvidos com os estudantes com deficiência mostrou que “todos eles aprendem muito sobre respeito, sobre solidariedade, e muito mais. E isso só se descobriu depois que foi preciso recebê-los, pois antes só existia a certeza de que não daria certo”.

A fala da professora nos revela o quanto a escola resistiu à matrícula dos estudantes com deficiência, como se a educação regular não fosse um direito de todos. Foi preciso obrigá-los a receber, para que eles descobrissem o quanto a inclusão contribui para o crescimento de todos, ou seja, a escola está compreendendo aos poucos que não existiam motivos para tanta resistência.

O desafio agora é ir além da matrícula, é encontrar os mecanismos para se ofertar ensino com qualidade. A realidade hoje é que a escola seletiva do passado transformou-se em escola para todos, mas para que esta seja realmente para todos, é preciso descobrir como iremos garantir não apenas o acesso à escola, mas sim um aproveitamento significativo. (MACEDO, 2005).

b) Respeito à diversidade

Ao abordarmos as entrevistadas sobre a forma como avaliam a implementação das políticas públicas educacionais para a educação especial na rede pública estadual e consequentemente os programas efetivados no estado elas indicam o respeito à diversidade como um dos benefícios educacionais que surgiram por meio das mudanças na escola. O que antes era visto como problema, agora pode ser abordado de forma a compreender as diferenças de todos os estudantes, inclusive os que não apresentam nenhuma limitação, como podemos observar na fala da gestora 1:

[...] se o aluno for deficiente mental, ele pode não aprender no mesmo ritmo que o outro, mas ele vai aprender no ritmo dele, entendeu? Isso é o respeito à diversidade, pois qual o estado ou país, hoje, que tem uma turma homogênea? Que é todo mundo igual, onde todo mundo aprende igual? Na verdade essa homogeneidade não existe, as pessoas aprendem de modos diferentes, de formas diferentes. Estas questões é que tinham que ser revistas ainda...

Ao apresentar o tema da homogeneidade/heterogeneidade, a gestora 1 chama a atenção para um dos aspectos centrais nas propostas inclusivas, a diversidade em sala de aula, enfocando novamente a responsabilidade dos professores em atender de forma respeitosa e saber investir nas potencialidades dos alunos que, mesmo tendo alguma limitação em um campo de aprendizagem, podem ser estimulados a desenvolver os outros campos.

O professor deve buscar formas de se desenvolver, é o que eu te falei quando ele respeita a diversidade, ele logo percebe que este aluno tem potencialidades. Então, ele tem que investir naquelas potencialidades, porque não adianta você ficar

batendo na tecla daquilo que ele não é capaz de fazer. Porque o aluno deficiente não tem que acompanhar tudo, porque antes nós tínhamos assim alguns bordões né? Era assim **ele não acompanha a turma, aí eu tenho que dar uma atividade diferenciada para ele**. E não é isso, isso não é inclusão, inclusão é você respeitar a diversidade. (GESTORA 1, grifos nosso).

Desse modo, podemos afirmar que a proposta de oferta da educação especial numa perspectiva inclusiva, pautada no princípio dos direitos humanos e em propostas pedagógicas que asseguram que todos podem aprender, rompe com o paradigma da escola tradicional que definia como proposta educacional a separação dos diferentes, para ofertar um ensino diferenciado e limitado que subjugava a capacidade dos estudantes.

Mantoan (2008, p. 37), ao discorrer sobre este aspecto nos aponta que mesmo diante das discussões atuais:

Grande parte dos professores das escolas comuns acredita que o ensino escolar individualizado e adaptado é o mais adequado para atender, em suas necessidades escolares, aos que tem dificuldades de aprender e aos alunos com deficiência, principalmente quando se trata de educandos com deficiência mental.

Assim, por muito tempo convivemos com esta prática, de separar aqueles que se diferenciavam do padrão de normalidade imposto pela escola e pela sociedade, agora diante da inclusão, essa prática não é mais permitida, e a escola, apesar de cumprir com a oferta da matrícula, ainda não sabe o que fazer para promover a aprendizagem de todos os seus alunos, desse modo é preciso compreender também as limitações desta escola e de seus professores. Macedo (2005, p. 29-30) destaca que:

É importante enfatizar esse ponto porque muitas pessoas veem essas inclusões como piora, como mais uma dificuldade no caminho dos professores, como mais uma pressão. O salário é pouco, as condições de trabalho são ruins, o tempo é curto e, agora, há mais essa exigência de incluir crianças com dificuldades, deficientes. É isso que afirmam muitas pessoas que têm coragem de dizer o que pensam que não têm vergonha de falar do incômodo, por mais justo que possa ser que é receber crianças que se diferenciam muito da “média da

classe”. É importante assumirmos o preconceito, a nossa dificuldade, o nosso medo, a nossa impotência, porque só assim vamos poder, pouco a pouco, assumir, de fato, uma formação que promova a educação inclusiva.

Sendo assim, uma das formas de iniciar um processo de mudança, é aceitar que ela é necessária, é aceitar que a escola que temos não consegue promover o crescimento educacional de todos os estudantes, por isso é preciso promover mudanças começando pela formação do professor, que precisa ser repensada em todos os seus aspectos.

c) Atendimento Educacional Especializado e o trabalho coletivo

Um dos temas recorrentes em cinco das sete entrevistas é o Atendimento Educacional Especializado e a sua dinâmica de atuação diante do desafio de auxiliar a escola, fazer da escola comum uma escola para todos.

Ao discorrer sobre este serviço oferecido aos alunos público alvo da educação especial, a gestora 1 resgatou parte da história que envolveu a implantação das atuais salas de AEE.

No início do trabalho de educação inclusiva foi diminuindo as salas especiais e as salas especiais foram se transformando em salas de recursos multifuncionais, que é o atendimento educacional especializado ao aluno, que diferente das salas especiais, que separavam os alunos que não aprendiam, o AEE acontece no horário contrário ao que ele estuda, sem prejudicar sua frequência na sala regular e as salas especiais foram sendo extintas devagarzinho. Foi mesmo uma construção. (GESTORA 1).

A gestora, mesmo sem fazer referência ao termo paradigma, nos indica neste trecho, um dos períodos de mudanças nos paradigmas da educação especial. Como nos indicou Aranha (2004), o paradigma de serviço começa a perder força quando se percebe que ter alunos matriculados, mas frequentando salas especiais dentro da escola, se configura como uma forma de exclusão. Por esse motivo, o discurso da integração passa a ser questionado, e após vários movimentos em prol da inclusão, as escolas começam a atender os alunos nas classes comuns e não mais de forma segregada.

Neste sentido, a transformação da classe especial em sala de atendimento educacional especializado, com uma dinâmica diferenciada de atendimento, sinaliza o surgimento de um novo paradigma, o Paradigma do Suporte. Segundo Aranha (2005), diante da certeza de que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos à convivência não segregada e acesso aos recursos disponíveis a todas as outras pessoas, foi preciso disponibilizar suportes para que este direito fosse garantido.

Em outro trecho da entrevista, a gestora 1 demonstrou ter consciência de que ainda há muito a ser feito, que em muitas escolas ainda não se consegue desenvolver um trabalho de parcerias, pois ela aponta, e outras professoras entrevistadas também, que o trabalho com o professor do AEE e da sala de aula comum faz toda a diferença na hora de atender as necessidades dos alunos com maior limitação.

[...] nem tudo está pronto está sendo construído e tem que ter este feedback com o professor da sala de AEE com o professor da sala comum para eles trocarem informação de como trabalhar melhor, como o professor da sala comum pode trabalhar melhor com aquele aluno especificamente [...] respeitando as suas especificidades... Então isso tudo é questão de construção mesmo.

A gestora 1 apontou ainda que em algumas escolas é muito comum as pessoas se comportarem de forma desconfiada diante do trabalho do profissional do AEE, talvez por isso exista uma falta de ligação entre o trabalho deste profissional e dos outros professores, assim, ela acredita que este trabalho coletivo é uma etapa importante a ser construída aos poucos com toda a equipe escolar.

A professora 1, ao ser indagada sobre o trabalho coletivo, revelou que o seu trabalho no AEE tem acontecido com êxito por causa desse entrosamento que ela foi construindo junto com os professores do ensino regular:

Nós desenvolvemos um lema: tem que haver cumplicidade, companheirismo com todos os professores, porque nós não podemos ser rivais, temos que ser juntos. É um lema aqui da sala. É estar ali, sofrer com eles, ouvir a angústia e tentar ajudar. E a mesma coisa deles com a gente, principalmente porque tenho que aprender muito com eles sobre os conteúdos das áreas específicas que eu não domino, mas os alunos precisam. (PROFESSORA 2).

Outra professora também citou este trabalho de parceria como algo produtivo no trabalho do AEE:

Este ano não tivemos nenhuma formação em Porto Velho direto do estado, mesmo assim nós temos feito na escola, temos um projeto de formação continuada e de acordo com o calendário a gente está sempre estudando com os professores, isso aproxima um pouco o grupo com o trabalho do AEE. É muito bom trabalhar a formação com os professores, eles questionam, eles buscam eles trazem sugestões, eu percebo que eles participam e sinto que a formação tem uma boa aceitação, mas eu acredito que é devido a um trabalho que vem de antes, que a gente sempre fez, eu sinto que eles gostam da formação. (PROFESSORA 1).

Assim, ao compararmos a fala das professoras 1 e 2 com a Gestora 1, é possível perceber que elas falam do mesmo assunto, mas de lugares diferentes. Pois, ao mesmo tempo em que a gestora menciona o trabalho coletivo como uma possibilidade de melhoria na prática pedagógica, as professoras já comprovaram ser mesmo um mecanismo propulsor para aperfeiçoar os resultados desenvolvidos na escola.

A fala destas professoras nos remete ao que vem sendo discutido nos documentos oficiais do MEC a respeito do AEE, ao apontar a presença do professor do AEE, na escola, como um articulador das ações da educação especial, juntamente com toda a escola, como nos revela Gomes, Poulin e Figueiredo (2010, p. 18):

O acompanhamento do professor do AEE na sala de aula do ensino comum se caracteriza por uma interlocução em que o professor do AEE deve procurar ouvir as dificuldades encontradas por esse professor para ensinar o aluno com deficiência no contexto da sala de aula.

Entretanto, é preciso destacar, mesmo sendo um trabalho que vem apresentando ótimos resultados, não podemos perder de vista que a fala das professoras são de profissionais que atuam em escolas que já contam com o

serviço do AEE, o que não representa a realidade de todas as escolas do estado²⁴.

d) Contribuições do convívio com a diversidade

As contribuições da convivência com a diversidade foi um dos temas mais presentes na fala das gestoras e de mais duas professoras, que enfatizam as vantagens de se trabalhar valorizando as diferenças e consequentemente os diferentes conhecimentos.

Ao apontar as vantagens de se trabalhar com estudantes que apresentam diferentes formas de se comunicar, a professora 1 descreveu um dos momentos em que necessitou ir em busca de ferramentas para auxiliar as suas alunas cegas no uso do computador. Diante do desafio, teve que trocar de papel com as alunas, ou seja, ao invés de ensinar, precisou aprender com elas.

[...] o DOSVOX²⁵ quando eu descobri que existia, eu entrei no site, baixei e junto com as alunas cegas, eu fui aprendendo, porque assim, tem coisas que agente não sabe direito, aí elas nos ensinam, mas às vezes a gente tenta fazer, vai errando, vai acertando e [...] a verdade é que se não fosse com a ajuda delas eu não sei se conseguiria. (PROFESSORA 1).

Portanto, ao descrever o episódio, a professora nos revela que, além de tudo, a relação com os alunos considerados diferentes, contribui para a construção de uma nova cultura dentro da escola, a cultura da valorização de conhecimentos, demonstrando que o ganho com a educação inclusiva não é só para o estudante com deficiência, mas para todos que se propõem vivenciar novas relações.

A fala desta professora remete ao que Macedo (2005, p. 25), apresenta e ao mesmo tempo questiona:

²⁴ Segundo os dados fornecidos pela SEE/GE/SEDUC, das 412 escolas atendidas pelo estado, apenas 143 receberam a instalação da Sala de Recurso Multifuncional. (ver página 123)

²⁵ Criado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Sistema Operacional DOSVOX - é um sistema de computação destinado a atender as pessoas cegas e com deficiência visual, permitindo a utilização do computador para desempenhar diversas atividades.

A proposta da inclusão, apesar de todos os desafios que nos coloca, é considerar a relação entre as pessoas de forma interdependente, ou seja, indissociável, irredutível e complementar. Como, de um ponto de vista relacional, nos comportamos de modo indissociável com uma criança com deficiência, por exemplo? Como não reduzi-la aos nossos medos, dificuldades ou preconceitos? Como não reduzi-la ao que gostaríamos que fosse, aos nossos anseios ou expectativas? Como reconhecê-la por aquilo que é ou pode ser nos limites que a definem, como, aliás, definem qualquer um de nós? Como pensá-la como parte de nós, que nos desafia naquilo que sempre recusamos ou negamos em nós e, graças a isso, aprender com ela e, quem sabe, nos aperfeiçoarmos graças a ela?

Estes questionamentos nos desafiam a olhar para estes estudantes como parceiros de aprendizagem, e não apenas como alguém que depende de outro e de conhecimentos alheios, alguém que precisa de benevolência ou mesmo de aceitação. Portanto, uma das grandes vantagens de se conviver em um ambiente educacional inclusivo, que está aberto a todos é a possibilidade de aprender com o outro. É o princípio da complementaridade que Macedo nos apresenta, nós somos parte de um todo que só se completa com o outro que também é parte.

A professora 3 também aponta, em dois trechos da entrevista, a sua percepção quanto à convivência entre os alunos, primeiro ela retrata a sua percepção dos alunos com deficiência, que na realidade da sua sala do ensino regular, são estudantes surdos:

O que eu acho importante é que eles gostam de estarem na escola, eles gostam muito, e tem outra coisa, os alunos ouvintes gostam muito deles e os recebem muito bem, pelo menos nas séries iniciais eles recebem muito bem, na minha sala são sete surdos e mais quatorze ouvintes. (PROFESSORA 3).

E neste trecho as considerações são a respeito dos alunos que não apresentam nenhuma deficiência:

Eu sinto que a inclusão do surdo na sala regular é importante porque os alunos ouvintes são apaixonados pela LIBRAS, eles têm um carinho especial e um zelo enorme pelos colegas e a curiosidade deles em relação a LIBRAS é muito grande, as vezes eu estou dando aula de português e eles estão imitando

a intérprete. Ou seja, além de tudo eles estão aprendendo a conviver com essa outra forma de se comunicar, e para estes alunos nunca mais vai ser difícil conviver com surdos porque eles estão aprendendo juntos. (PROFESSORA 3).

Neste sentido, ao focar o aspecto da convivência e do ganho que seus alunos ouvintes têm ao conviver com os colegas surdos e, conseqüentemente, com a Libras, a professora demonstra que as contribuições vão muito além de torná-los fluentes na língua de sinais, mas também de torná-los responsáveis por valorizar toda e qualquer pessoa, independente da forma como se comunica.

Em outro trecho da entrevista, a professora manifesta ainda que a presença da intérprete não seja uma constante na sala, esta só vem algumas vezes na semana. E em muitos momentos ela precisa se dividir para atender aos dois grupos²⁶ que, apesar de estarem na mesma classe, recebem, em algumas situações, atendimentos diferentes em decorrência da forma como se comunicam.

Neste ponto, chama-nos a atenção a forma da professora se referir aos alunos quando relata que os ouvintes **recebem muito bem** os alunos surdos. Esta maneira de apresentar seus alunos em grupos diferentes nos desafia a refletir sobre essa escola que **recebe os alunos da educação especial**, pois para um indivíduo ser recebido em um ambiente, subentende-se que este lugar não lhe pertence. É preciso proporcionar a todos os alunos o mesmo espaço na escola, eles precisam sentir que a escola é tanto dele como de qualquer outro estudante. Com certeza este é um grande desafio como nos mostram os autores Stainback e Stainback (1999, p. 44):

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas.

²⁶ Na apresentação da categoria 3 apresentaremos mais informações a respeito deste número de alunos surdos em uma mesma classe

Essa reforma educacional ampla que os autores defendem foi apontada também na fala da gestora 2. Durante a entrevista, ela afirma que para a escola de hoje se tornar uma escola verdadeiramente inclusiva, ainda são necessárias muitas mudanças, inclusive uma mudança na proposta pedagógica da escola, para que essa esteja organizada de forma a atender a todos, pois para ela, “uma escola inclusiva é uma escola boa para todo mundo, pois se você consegue atender a necessidade daquele mais limitado, então aquele que não tem dificuldade vai aprender também, e isso é bom para todos” (GESTORA 2).

e) Garantia de direitos

Ao focar os benefícios que os estudantes com deficiência têm obtido com a inclusão, a gestora 1 ressaltou recursos que o MEC tem disponibilizado para atender o aluno com cegueira no ensino médio:

De cinco a seis anos atrás ainda não tinha tanto recursos e até mesmo ouvir falar em Braille era uma novidade, hoje não, os alunos estão na aula com um computador. Isso mesmo, o MEC tem um programa que atende o deficiente visual, que atende a cada aluno cego que está entrando no final do ensino fundamental com um computador, um Laptop, que eles podem utilizar do final do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio e em alguns casos podem até levar para a universidade, dependendo do caso se não tiver condições. (GESTORA 1).

A gestora refere-se ao Programa de Produção do Livro em Formato Digital acessível do MEC²⁷, como mais uma concretização da garantia de direitos para os alunos com deficiência.

A professora 1 também aponta a distribuição de equipamentos como uma forma de garantir o acesso ao conhecimento, ela enfatizou ainda que, ao receber os laptops distribuídos por este programa, as duas alunas cegas que

²⁷Visando ampliar o uso de livros digitais acessíveis, o MEC contempla os alunos com cegueira, matriculados nos anos finais do ensino fundamental das escolas da rede pública com a distribuição de laptops com leitor de telas.

ela atende na sala do AEE se mostraram mais envolvidas com a escola e com os estudos em geral.

Em outro trecho da entrevista, esta mesma professora nos declara que sua preocupação são os programas para a utilização dos recursos que as alunas podem acessar a partir deste equipamento, ela cita que é preciso que o MEC ofereça um suporte melhor, com cursos e oficinas para a utilização dos softwares distribuídos, pois se corre o risco do material ser distribuído e ficar guardado nos armários, ou mesmo não serem utilizados da melhor maneira.

Sobre a distribuição de outros materiais para atender os alunos da educação especial, a professora 3 também revela que estes têm sido de grande utilidade, tanto para o AEE, quanto para a utilização na sala de aula da educação básica:

O governo tem distribuído vários materiais mesmo, na sala de AEE nós temos muitos jogos, televisão, computador e muito material mesmo. Este apoio tenho tido sim. Sem contar que minha sala de aula tem menos alunos que as outras salas e isso já faz muita diferença. (PROFESSORA 3).

Além da distribuição dos recursos, a professora aponta neste trecho outro fator que ela apresenta como um benefício, o número reduzido de alunos na sala de aula, mas vale lembrar que esta professora tem em sua sala de aula regular, sete estudantes com surdez e mais quatorze alunos que não apresentam nenhuma deficiência.

Ao ser questionada, por este número tão grande de alunos surdos em uma mesma sala, a professora nos revelou que por ela ter afinidade com o trabalho que envolve o ensino de Libras, a equipe gestora reuniu todos os alunos com surdez, matriculados na escola, e organizou esta turma diferente, com o objetivo de fornecer um melhor atendimento a estes alunos que necessitam de um profissional que possa ajudá-los. A professora informou, também, que vem acompanhando a turma há dois anos para não interromper o avanço dos alunos, pois temem que outro professor possa não dar conta do trabalho.

Logo, esta explicação nos leva a refletir ainda sobre a postura da gestão escolar, que permite a junção de todos os alunos com surdez de uma determinada idade em uma única sala, uma vez que nessa mesma escola

existam outras salas do terceiro ano. Contudo, não se pode dizer que estejam excluídos, uma vez que na sala onde eles estudam também tem alunos não surdos. O que nos parece é que estes estudantes estão integrados à escola, mas não incluídos, pois de tudo que já se falou até aqui sobre o conceito de inclusão, incluir não é apenas permitir que eles façam parte do grupo de alunos matriculados, é oferecer a estes tudo o que é ofertado aos outros, inclusive o direito de estudar no horário que melhor se adeque as suas necessidades e as necessidades da família. O que podemos afirmar é: mesmo com o esforço da professora para ensinar seus alunos, esta não é uma prática inclusiva, ou seja, uma prática que respeita as limitações de todos, e tira partido do convívio com todos os tipos de limitações.

5.2 CATEGORIA 2 – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Esta categoria foi assim nomeada por representar um dos temas recorrentes na fala de todas as entrevistadas por ser um dos pilares do MEC para promover o processo de adequação das escolas para o atendimento dos alunos com deficiência. A seguir apresentamos as subcategorias que surgiram durante a análise dos conteúdos.

- a) Formação continuada e professores multiplicadores;
- b) Formação continuada para professores e tradutores de Libras;
- c) Considerações sobre a formação inicial;

a) Formação continuada e professores multiplicadores

A formação continuada foi o tema mais destacada na fala das gestoras, em alguns momentos apresentada como a grande responsável pelas mudanças realizadas, e apontada também como uma das reais possibilidades de continuar promovendo mudanças.

A gestora 1, por repetidas vezes, enfocou o trabalho desenvolvido por ela e sua equipe na formação, enfatizando as dificuldades durante a realização de ações voltadas para a capacitação dos docentes.

Uma das dificuldades encontradas no trabalho é a rotatividade muito grande de docentes que atuam na área. A gestora 1 explica que em vários momentos foram realizados treinamentos para determinada especificidade, como no caso do atendimento aos estudantes com surdez. Mas, os professores que receberam a formação acabaram sendo transferidos para outro setor. E isso trouxe, além de prejuízos financeiros, problemas no atendimento ao aluno que necessita da presença do profissional para atender suas necessidades.

Outro aspecto da formação que surgiu na fala das entrevistadas foi a realização da formação através de multiplicadores, que a professora 2 aponta da seguinte forma:

[...] o estado tem investido bastante em formação dos professores, geralmente eles fazem a formação em Porto Velho e vai um representante de cada município com a incumbência de fazer o repasse para os outros profissionais no município.

Este formato de promover a formação continuada tem sido utilizado pelo MEC em vários outros programas²⁸, e apesar de ser uma das formas mais viáveis para atingir um número maior de professores, é possível indicar vários pontos que deveriam ser reconsiderados. Um desses é apresentado em outra entrevista:

Você recebe uma formação, mas nem sempre você consegue repassar para todos no município, acaba tendo essa defasagem, você chega na cidade com a incumbência de estar repassando, só que as vezes não tem tempo no calendário escolar ou às vezes você passa para duas ou três pessoas de cada escola, e essas pessoas também têm a incumbência de fazer o repasse na escola e acaba por não fazer e acaba que no professor da sala de aula mesmo ela não chega, então às vezes fica essa lacuna (PROFESSORA 1).

Deste modo, percebe-se que os obstáculos encontrados pela professora, no momento de fazer o repasse têm a ver com vários fatores, um destes está ligado à falta de reconhecimento por parte dos pares, que nem

²⁸ Como os programas de formação para professores do ensino fundamental: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER), Programa de Formação para Professores Alfabetizadores (PROFA). Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. (GESTAR).

sempre identificam no colega um sujeito de conhecimento que pode contribuir na sua formação.

Ao revelar sua preocupação com a formação do professor da sala de aula regular, a professora aponta uma das preocupações que surge na fala da maioria das entrevistadas, a necessidade de promover um número maior de oportunidades de formação para este profissional que convive o maior tempo com os estudantes com deficiência.

Nesta perspectiva, muitos autores²⁹ têm indicado a formação como uma das maneiras de avançarmos nessa tarefa de tornar a escola um ambiente inclusivo, Macedo (2005) nos aponta que para dar conta desta tarefa, os professores terão que estudar o que antes estavam dispensados, terão que aprender técnicas nas quais antes não precisavam pensar, terão que aprender a ver em outra velocidade, a ouvir sem audição, a acompanhar em um ritmo mais rápido quando estavam acostumados a um ritmo mais lento. Terão que rever as expectativas, as formas de avaliar, de aprovar, de reprovar. Terão que melhorar as condições de trabalho.

Freitas (2006, p. 168), ao abordar o tema formação de professores, aponta ser essa a base para transformar as escolas em espaços adequados para o atendimento ao aluno com deficiência. “A formação do professor de modo geral (educador especial ou educador da classe comum) deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares”. Para ela a formação docente precisa ser repensada, já que:

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos detentores de direitos e deveres na chamada sociedade do conhecimento. (FREITAS, 2006, p. 168).

Desse modo, é preciso que se repense como é possível oferecer situações reais para a formação do professor, sem perder de vista o que vem sendo feito, mas com a certeza de que o que tem sido feito ainda é pouco, pois

²⁹ Mantoan (2006); Fávero (2006); Figueiredo (2010); Prieto (2006); Macedo (2005) e Alves; Ferreira e Damázio (2010).

não tem alcançado os professores da educação regular, como aponta a professora 1.

Neste outro trecho da entrevista da professora 2, ela nos mostra outro exemplo das dificuldades encontradas:

Houve outra formação que era para o professor da sala de recursos que ia trabalhar com os alunos com altas habilidades e um supervisor dessa mesma escola, e como nós não tínhamos esse profissional, eu fui com a supervisora, nessa época, mesmo não tendo esse profissional para o trabalho eu fui fazendo essa formação, quando chegou a professora ela deu continuidade, mesmo sem ter feito a formação.

Ao abordar os obstáculos quanto ao trabalho com a formação, a professora nos cita a falta de profissionais necessários ao trabalho com a inclusão. Este também é um dos problemas causados por uma formação inicial deficitária. Pois, desde a promulgação da LDB as discussões sobre a inclusão têm ganhado espaço nos debates sobre a formação, e mesmo assim, as instituições que fornecem os cursos de formação inicial para professores ainda não se adequaram a esta necessidade. Assim, mesmo depois de 14 anos de discussões, os professores recém-formados continuam chegando às escolas com o discurso da falta de preparação por parte do ensino superior.

b) A formação para professores e tradutores de Libras

Outro setor preocupante, destacado pelas entrevistadas, está relacionado à escassez de profissionais habilitados em Libras para atender, como intérpretes na sala de aula regular, e professor/instrutor de Libras no AEE. O MEC orienta que nas escolas com matrículas de alunos com surdez, é preciso a contratação destes profissionais devidamente habilitados, para desempenharem juntamente com o professor da educação regular, o atendimento ao aluno com surdez.

Alves, Ferreira e Damázio (2010), ao abordarem as características do AEE para o aluno com surdez defendem que a prática pedagógica do AEE parte dos contextos de aprendizagem definidos pelo professor da sala comum que, ao determinar os conteúdos a serem trabalhados, realiza o seu planejamento envolvendo estes assuntos. Desta maneira, o professor de AEE,

ao entrar em contato com este plano de trabalho, desenvolve as atividades complementares com os alunos com surdez.

Os autores apontam ainda que:

A elaboração do Plano de trabalho do AEE inicia-se com o estudo das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos com surdez, bem como das possibilidades e das barreiras que tais alunos encontram no processo de escolarização. [...] o AEE envolve três momentos didático-pedagógicos:

Atendimento Educacional Especializado em Libras

Atendimento Educacional Especializado de Libras

Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa³⁰ (ALVES; FERREIRA; DAMAZIO, 2010, p. 10).

Portanto, uma proposta tão ousada para o atendimento ao estudante com surdez leva-nos a refletir sobre como desenvolver tais atividades diante de uma realidade como a que vivenciamos em Rondônia, pois segundo a Gestora 1, o estado apresenta um déficit preocupante de profissionais habilitados nesta área.

De acordo com a gestora, uma das saídas para enfrentar este problema é fornecer cursos para que os profissionais que já estejam contratados possam se habilitar para o serviço.

Para exemplificar a falta deste profissional, lembramos o que já foi discutido em outro ponto desta mesma seção, quando as dificuldades encontradas pelas professoras que atendem alunos surdos em sala de aula regular, mas que não contam com o serviço do tradutor.

A professora 3 que atende estudantes com surdez em sua sala de aula regular, ao ser questionada sobre a necessidade do tradutor e do professor, ela nos informa que:

O que eu percebo é a falta de formação, para o atendimento ao surdo. A qualquer momento pode chegar um surdo na sala, e isso tem acontecido sempre, e o professor que não tem conhecimento nenhum ele se sente totalmente perdido. Por

³⁰ Segundo as orientações, fornecidas pela SECADI/MEC, o Atendimento Educacional em Libras, é realizado pelo profissional que trabalha na SRMs, é o atendimento utilizando a Libras para se comunicar com o estudante surdo; o Atendimento Educacional de Libras, é o momento de ensinar a Libras e deverá ser realizado por um instrutor de Libras (de preferência surdo) devendo ainda ser realizado na SRM; o atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa, é o ensino da língua portuguesa e deve ser realizado pelo profissional que domine Libras.

causa dos alunos surdos que tenho na sala, eu gostaria de fazer mais um curso [...] vai ter um curso agora de Libras, mas já me informaram que são três vagas e é para as pessoas que iniciaram no ano passado, ou seja, não tem abertura para os professores que não participaram ainda, nesse ponto eu acho a formação ofertada insuficiente (PROFESSORA 3).

Percebemos na fala dessa professora que a grande preocupação está relacionada à falta de formação em Libras para o professor da educação regular, o que abre outro ponto de discussão, pois seria um grande desafio preparar todos os professores da educação básica para o ensino de Libras. Por isso a proposta do MEC é que seja oferecido um professor intérprete para traduzir a aula de língua portuguesa para a Libras, sem ter que obrigar todos os professores do ensino regular a fazer cursos dessa língua.

A gestora 1 apresenta um posicionamento diferente da professora 3 em relação ao trabalho e da formação do professor para o atendimento ao aluno com surdez:

Acho importante deixar claro que não é o professor da sala de aula comum que tem que dar conta de trabalhar sozinho com o surdo, porque o professor de sala de aula não tem como dar conta de trabalhar com a Libras junto com o português e ainda outras matérias, porque é complicado, sem contar que ele vai sofrer um grande desgaste para se comunicar em Libras e falar o português, então precisa do intérprete de Libras para dar este apoio. (GESTORA 1).

Neste contexto, a proposta do MEC para o AEE é que este atendimento seja feito em parceria com o professor da educação básica, pois a função primordial deste atendimento é fornecer a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula. Este atendimento contribui para que o aluno com surdez participe das aulas, compreenda o que é tratado pelo professor e interaja com seus colegas.

Alves, Ferreira e Damázio (2010, p.11) corroboram com esta proposta quando afirmam que:

O AEE em Libras ocorre em horário oposto ao da escolarização o professor do AEE trabalha com os conteúdos curriculares que estão sendo estudado no ensino comum em Libras, articuladamente com o professor de sala de aula. Trata-se de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, de uma exploração do conteúdo, em Libras;

em que o professor de AEE retoma as ideias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do aluno com surdez.

Embora a proposta de atendimento apresentada pelo MEC para o atendimento ao aluno com surdez por meio do AEE, na escola regular, seja uma proposta muito bem estruturada, que apresenta uma metodologia coerente com as necessidades do estudante com surdez, ainda existe um grande distanciamento entre o que está sendo proposto e o que está sendo praticado no atendimento às necessidades deste estudante nas escolas públicas do estado de Rondônia. Prova disso é o caso da professora 4, que com sete alunos surdos em uma sala de aula regular, não pode contar com a assistência permanente de um intérprete na sua sala.

Assim, conforme dados fornecidos pela SEE/GE/SEDUC, a SEDUC atende 412 escolas públicas da rede estadual, destas, apenas 143 foram contempladas com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) para atender ao AEE, ou seja, apenas 35% das escolas mantidas pelo estado podem contar com este tipo de apoio. Isso implica que 65% das escolas ainda não oferecem nenhum tipo de atendimento ao estudante com deficiência. Estes dados podem ser mais alarmantes se destacarmos que mesmo na escola onde existe a SRMs, nem sempre é oferecido o atendimento ao aluno com surdez, por falta de professores habilitados para o atendimento.

Durante a entrevista, a gestora 1 nos apontou que sua maior preocupação é com a contratação e formação de professores intérpretes, pois, além do estado não ter muitos profissionais habilitados no quadro, o mercado de trabalho também não oferece o número necessário de profissionais com capacitação na área.

c) Considerações sobre a formação inicial

No desenvolvimento das entrevistas, foi possível observar, por parte das gestoras, uma grande preocupação com a formação inicial dos professores, que atuam e que venham atuar com os alunos público alvo da educação especial.

A gestora 2 demonstra na sua fala que um dos aspectos que apresenta motivos de preocupação para a categoria, está relacionado à formação inicial dos professores, ela aponta uma grande preocupação referente às disciplinas oferecidas no curso de pedagogia, chegando ainda a apontar que este curso precisar ser reformulado para auxiliar o professor na tarefa com a diversidade na sala de aula.

Freitas (2006, p. 162), ao escrever sobre a formação inicial do professor, nos informa que a partir de uma análise sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, para os estudantes com deficiência, foi possível concluir que:

[...] A formação do professor para educação geral muito pouco tem contribuído para a educação desses alunos. Diante dessa realidade, faz-se mister perguntar: como um currículo, em um curso de licenciatura, pode contribuir para responder a necessidade de formação do professor para a educação inclusiva? Qual a importância ocupada pela educação inclusiva nos programas de formação de professores? Em que medida a educação inclusiva, com seus desafios e possibilidades, está presente nos conteúdos dos cursos de formação?

Os programas de formação para professores precisam ser revistos, pois ao que tudo indica, os futuros professores vivenciam na sua formação uma dinâmica oposta ao que irão encontrar no dia-a-dia da escola de educação básica, que é seu campo de atuação.

Deste modo, durante a entrevista, a gestora 2 enfocou novamente a questão da preparação do professor para atuar junto aos estudantes com deficiência, ela citou ainda que é preciso subsidiar o professor para o trabalho, e revelou que sua intenção é produzir materiais para o professor enfocando as suas vivências:

Estou neste momento tentando escrever um livro com base na minha experiência sobre como fazer em sala de aula para atender os estudantes com deficiência, a intenção é produzir algo que sirva como suporte para o professor, pois vejo que estes teóricos que escrevem para a educação especial são teóricos que nunca tiveram contato com o fazer pedagógico, ou seja, nunca entraram em uma sala de aula para trabalhar com os alunos com deficiência, é preciso ensinar como fazer no dia-a-dia. (GESTORA 2).

A gestora demonstrou, neste trecho da entrevista, ter uma grande preocupação com a formação e com a necessidade de oferecer respostas ao professor, pois a mesma acredita que estes precisam ser auxiliados em sua tarefa de educar. A questão que se coloca é que precisamos refletir sobre a possibilidade de criar uma receita, ou uma fórmula pronta para resolver os desafios da inclusão. Pensando em tudo isso, vem o questionamento: será que esta também não é mais uma forma de enquadrar os estudantes com deficiência em um mesmo patamar?

Para Freitas (2006, p. 162) “Refletir sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular leva-nos inevitavelmente a repensar a relação entre a formação do professor e as práticas pedagógicas atuais”, pois é na formação que ele inicia seu processo de se tornar um profissional da educação, mas é no fazer pedagógico, que ele concretiza esse aprendizado.

5.3 - CATEGORIA 3 DIFICULDADES E DESAFIOS

Nesta categoria, apresentamos a análise destacando os aspectos relevantes, suscitados pelas entrevistadas, que precisam ser considerados e superados diante da proposta de transformar as escolas em espaços adequados para o atendimento dos alunos com deficiência.

As subcategorias elencadas neste bloco são:

- a) Mudanças na prática docente;
- b) A função do cuidador;
- c) Respeito aos tempos e modos diferentes de aprender;

a) Mudanças na prática docente

A prática docente foi tema abordado por quatro das sete entrevistadas, a primeira delas, a Gestora 1 apontou que, apesar de estar satisfeita com os resultados obtidos durante o período em que esteve à frente da subgerência, ainda lhe preocupa a situação das práticas de alguns professores mais resistentes às mudanças, sendo que este é um dos fatores que precisam ser observados:

[...] é que eu já cheguei em muitas salas que está assim a turma inteira lá fazendo a atividade que ela planejou para a turma, e **o aluno especial lá no cantinho fazendo outra atividade, então [...] isso não é inclusão.** Inclusão é ele poder estar no meio da turma participando e isso é possível, eu sei que é, é só você criar uma aula em dupla, ou em grupo... é possível achar outros meios, outras formas. Pode ser de uma maneira diferenciada em que o aluno possa estar ouvindo o que está sendo falado pelos colegas, isso cria uma socialização dentro da sala de aula muito maior e todo mundo participa. (grifos nosso).

Ao descrever a prática de uma professora que ainda não consegue trabalhar com um estudante com limitação na aprendizagem, a gestora apresenta a realidade de muitos professores que também enfrentam dificuldades, pois poucos sabem planejar adequadamente para atender a todos os seus alunos ou ainda não conseguiram compreender que é fundamental respeitar os direitos educacionais destes alunos, entendendo que os mesmos têm limitações e não incapacidades.

Portanto, sendo este um assunto delicado, é preciso cautela ao lidar com práticas como esta, pois precisamos combater a prática excludente e não o próprio professor que a pratica. É preciso ainda, buscar no contexto da inclusão, formas de envolver o professor no processo, pois para poder praticar melhor o ato de incluir, estes também devem ser incluídos, mas é preciso que nos atentemos para a necessidade de recuperar nos professores o seu desejo de aprender; é preciso que compreendam que aprender e ensinar são indissociáveis e que tanto alunos quanto professores podem e devem se beneficiar desta relação.

Ao assinalar as alterações necessárias para o sucesso da inclusão, a professora 4 aponta algumas considerações sobre as mudanças, que ela julga serem indispensáveis:

Eu acredito que a proposta de inclusão é possível de ser realizada, mas para isso as coisas têm que serem feitas realmente como foi proposto, nós sabemos que incluir não é colocar o aluno lá na sala de aula e pronto, pois isso não é inclusão verdadeira, mas se houver mudanças, se o professor tiver conhecimento, se o serviço público tiver realmente buscando melhorar o atendimento deste aluno é possível sim. (PROFESSORA 3).

O discurso dessa professora afirma que todos nós temos responsabilidades diante desse desafio, não só os professores, não só as escolas e nem tão pouco o poder público, a responsabilidade é de todos, o que nos remete às orientações de Macedo (2005, p. 84):

[...] para mim a educação inclusiva é mais do que termos crianças com limitações ou problemas dessa natureza nas salas de aula convivendo com outras crianças. Significa também os professores da educação infantil, de escola fundamental, de ensino médio; o corpo administrativo; os líderes da escola participando de uma mesma atividade e comprometidos com um mesmo projeto educacional.

Desta maneira, a educação inclusiva não pode ficar sob a responsabilidade apenas dos professores do AEE ou da sala de aula, a escola só poderá ser inclusiva se este for um compromisso assumido por toda a comunidade escolar.

Outra professora também apontou a necessidade de modificar essa conduta de exclusão pautada no discurso cansativo que vem se perpetuando amparado na falta de preparação:

Então, quanto a isso eu não vejo motivos para o professor dizer que não está preparado. Precisamos sim, que se faça valer o que dizem as leis, pois não basta papel. Na verdade, se fizessem valer o que diz a nossa carta maior, a nossa carta magna, a legislação, não precisaria gastar tanto tempo para criar leis e leis e mais leis. (PROFESSORA 2).

Ao apontar sua opinião, essa professora destaca o que a maioria dos autores tem destacado como primordial para a inclusão, que é a necessidade de fazer valer os direitos estabelecidos nas normativas, pois a garantia da

matrícula já é uma batalha ganha, agora é partir para outra, a batalha pela garantia do direito a uma educação de qualidade.

Esta mesma professora, em outro trecho da entrevista emite sua opinião diante dos discursos dos que esperam apenas:

[...] eu vejo assim, falta formação falta, mas não adianta procurar culpados vamos procurar uma solução para este problema porque eu acho muito mais fácil, ser mesmo uma educadora e receber este aluno, sem esperar que uma lei obrigue a ir em busca de recursos para ele. (PROFESSORA 2).

A professora apresenta um problema e ao mesmo tempo a solução, ou seja, se cada um tem o seu papel a desempenhar diante desta mudança, então que se comece logo fazendo a sua parte, buscando formas de garantir que todos os estudantes usufruam de tudo que lhes é de direito.

Esse não é um posicionamento que represente a posição da maioria dos professores, sabemos que muitos outros podem até concordar para não ser rotulados de professor excludente, mas no momento de cumprir com o seu trabalho, desconversam ou apontam a limitação do estudante com deficiência, como forma de respaldar a sua própria limitação.

Macedo, ao escrever sobre ensinar e aprender (2005, p. 49) nos diz que:

[...] não basta discursar sobre a lógica da inclusão, é preciso responsabilizar-se, implicar-se, comprometer-se com as consequências advindas da aceitação deste princípio, de que fazemos parte de um mesmo todo, com todas as diferenciações ou especificidades que nos singularizam.

Desse modo, é preciso que esta implicação e este comprometimento aconteçam não apenas com os estudantes com deficiência, mas com todos os que porventura possam se sentir excluídos, inclusive os professores, que muitas vezes, acabam tratando os estudantes com deficiência de forma diferenciada dos demais, na certeza de que esta é uma prática inclusiva.

Ao relatar as suas percepções sobre as mudanças na prática docente, a gestora 2 apresenta um dos pontos mais discutidos quando se trata do atendimento ao estudante com deficiência intelectual, a flexibilização curricular:

[...] para mim uma das maiores dificuldades da escola inclusiva, hoje, é flexibilizar o currículo, pois a partir do momento que a flexibilização for feita, a educação muda o foco e passa a ser boa para todos, portanto se ela não tem sido boa para todos, então não está sendo boa para as pessoas com deficiência. (GESTORA 2).

A gestora apresenta na sua fala um dos pontos polêmicos para a escolarização da pessoa com deficiência intelectual, a flexibilização curricular, sugerida pela mesma como uma das possibilidades de tornar a escola boa para todos, o que não podemos perder de vista é que flexibilizar o currículo não significa negligenciar conteúdos que o professor julga desnecessários, mas sim adequar aspectos como: avaliação e tempos de aprendizagem.

Na perspectiva dessa análise, Sarmento, Fernandes e Tomás (2006, p. 157) esclarecem que:

O que se encontra em causa é, simultaneamente, o mais simples e mais radicalmente comprometedor do trabalho político e pedagógico: a organização das escolas como lugares de afirmação das crianças enquanto alunos que são sujeitos sociais e sujeitos sociais que se desempenham coletivamente na escola como alunos.

Igualmente, é preciso destacar que garantir o direito à escolarização é muito mais que garantir o direito à frequência na escola. É garantir que esta se torne espaço de aprendizagem proporcionando ao estudante com deficiência o direito de desenvolver-se plenamente como sujeito que aprende não só os conhecimentos ofertados pela escola, mas também aqueles necessários para a vida em sociedade.

b) A função do cuidador

Ao falar sobre os resultados obtidos no processo de transformação das escolas, a gestora 2 ainda faz questão de enfatizar que:

Existem dificuldades, eu não posso ser hipócrita de falar que está tudo ótimo, tem a questão do cuidador que precisa ser revista urgente, porque o cuidador faz parte política do ministério da educação, está no documento que orienta os procedimentos para a inclusão, por que assim chega uma criança que não tem controle de esfíncteres, que precisa ir ao banheiro, então precisa de uma pessoa pra dar esse suporte,

não que ele vá dar aula ele vai estar lá só para cuidar em alguns momentos, mas só para um suporte técnico.

A fala da gestora nos alerta para um tema que é recorrente nos conteúdos das entrevistas dos professores dessa pesquisa. A necessidade de termos no quadro de funcionários da escola o profissional para atuar como cuidador ou monitor, no intuito de auxiliar os estudantes que precisam de ajuda na hora de se alimentar, se locomover ou mesmo fazer higiene pessoal.

O documento ao qual a gestora 1 se referiu no trecho anterior é a **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** publicada em 2007 pelo MEC/SEESP que aponta a seguinte orientação:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2007a, p. 11).

É importante destacar, que o fato de a escola não contar com a presença do cuidador, não pode ser encarado como a possibilidade de recusa da matrícula para o estudante que necessite desse serviço, é preciso que familiares, professores e gestores busquem formas de garantir sua frequência até que a mantenedora do sistema educacional providencie o profissional cuidador para o serviço.

No entanto, contar com a ajuda da família ou de algum voluntário é uma saída emergencial para o problema, mas esta prática não deve se perpetuar, uma vez que este é um direito do estudante com deficiência e do professor que o atende, contar com o serviço de um cuidador.

Outra professora também apontou a necessidade de discutir os aspectos relacionados ao cuidador,

Outra questão que ainda está pendendo nas escolas da rede estadual, e em toda a rede é a questão do cuidador, a gente fala, mas não consegue avançar, dizer que, é um direito todos

falam, mas ainda não conseguimos avançar nesse sentido, e não podemos pedir ao professor que dê conta de tudo, ele não consegue e até desiste do aluno. (PROFESSORA 5).

A professora 5 aponta uma difícil realidade, fazer com que o que está garantido em lei se torne realidade nas escolas, principalmente, porque a contratação do cuidador apresenta um entrave no processo, pois como todo tipo de contratação requer dos sistemas mantenedores das escolas o aumento de despesas e, mais que isso, envolve procedimentos burocráticos que vão desde concursos demorados à contratação de profissionais com pouco preparo para atuar nessa função. O que não deve servir de motivo para que deixemos de exigir os direitos de todos os estudantes.

Fávero (2008, p. 24), ao discutir sobre o direito à diferença na igualdade de direitos dos estudantes com deficiência enfatiza que:

Cada vez mais cresce a consciência de que os alunos com deficiência não são apenas titulares do direito a uma educação “especial”, eles têm o direito de estar na mesma escola e sala de aula que todos frequentam. Para tanto, as dificuldades devem ser enfrentadas de forma que criança alguma fique à margem do desenvolvimento de sua geração, em respeito ao seu direito à igualdade, à cidadania e à dignidade. (destaque da autora).

Assim, precisamos ficar alertas para a nossa responsabilidade quanto à garantia destes direitos, cujo desafio é planejar para receber todos os estudantes, inclusive aqueles que apresentem uma limitação que os impede de cuidar de aspectos primordiais na vida, como a higiene pessoal, a alimentação e até mesmo a comunicação. Desse modo, a presença de um monitor ou cuidador é a única forma de poder ter acesso à educação com dignidade, sem precisar contar apenas com a boa vontade de voluntários.

c) Formação continuada para professores da educação básica

De acordo com as professoras e gestoras entrevistadas, outro aspecto que merece uma atenção maior é a formação dos professores da educação básica, pois estes são atores importantes neste processo, uma vez que são os

professores que estão mais perto de todos os alunos, como nos relata a gestora 2:

Eu penso que precisaria mais formações que envolvessem o professor da educação regular, o professor de todos os dias mesmo, pois ele é quem fica a maior parte de tempo com o aluno com deficiência, ele precisa ser atendido também, pois se não, ele fica reclamando, mas com razão, pois ele precisa aprender sobre a convivência com a diversidade.

A professora 4 também abordou a preocupação com os professores da educação básica. Ela acredita que poderia ser menos complicado se estes fossem instruídos sobre o processo e a possibilidade de atender a todos de forma inclusiva, sem discriminação, pois a maioria dos professores está cansada de ouvir dizer que não se pode ficar alegando a falta de preparo para o atendimento ao aluno, mas a verdade é que eles ainda se sentem despreparados.

Igualmente, a gestora 2 apresenta sua preocupação com os professores da educação básica, manifestando suas percepções de gestora e pesquisadora dos assuntos relacionados à educação especial:

A partir das pesquisas que desenvolvi sobre os professores eu concluí que eles não são preconceituosos, é que eles não sabem lidar, ou seja, aquilo que a gente não sabe fazer a gente isola, [...] são os mecanismos de defesa. Mas assim o que eu acho que está faltando é a professora saber o que vai fazer em sala de aula e se ela não sabe, precisa aprender. Pois ela deve trabalhar fragmentando este conhecimento desde o comportamento de entrada, que são os conhecimentos prévios, até o comportamento de saída. (GESTORA 2).

Esta gestora afirma que não se pode rotular ninguém, nem o aluno com deficiência, tampouco a professora que não consegue trabalhar neste contexto. É preciso que se reflita sobre algo anterior a essa discussão, a constituição da profissão que em outros tempos, vivenciava outras exigências muito diferentes do que se espera hoje diante do desafio da inclusão.

Sobre este mesmo aspecto Macedo (2005, p. 34) nos orienta que é preciso não perder de vista o processo de constituição das competências e habilidades desse professor, pois até bem pouco tempo as exigências eram outras:

Sempre se esperaram ou se exigiram dos professores competências e habilidades. Na escola de 'ontem' eles deveriam saber explicar bem os conteúdos e dar bons exercícios de fixação das matérias, ser exigente com a disciplina dos alunos e avaliar os ganhos que acumulavam durante o período correspondente as aulas dadas sobre um assunto. Além disso, esses professores deveriam ser uma referência para os alunos em termos de respeito, honradez, assiduidade e dedicação ao trabalho. Esperava-se que os professores dominassem habilidades na exposição da matéria, domínio da classe e liderança. [...] esses saberes são eternos e valem, portanto, para a escola de hoje. O problema é como reorganizá-los em função das novas características de nossa escola. (Destaque do autor).

Desta forma, podemos afirmar que não é preciso jogar fora o que já foi construído até agora. É preciso que tomemos por princípio a necessidade de organizar estes saberes relacionados à profissão, para colocá-los a serviço de uma escola que tem por princípio promover a aprendizagem de todos os alunos, aprendendo a transformar os problemas que o processo inclusivo apresenta em soluções.

Assim, é essencial que retomemos a nossa forma de olhar para o professor e consequentemente para a escola, mas não para apontar apenas os problemas, os defeitos. É preciso um novo olhar para “uma escola que todos conhecem, que tantos criticam. Penso que olhar para um objeto vivo, complexo, repleto de detalhes e tão humano é uma aventura surpreendente [...]”. (MANTOAN, 2006, p. 184).

d) Respeito aos tempos e modos diferentes de aprender

Nesta última subcategoria, apresentamos o que para a maioria das entrevistadas representa o grande desafio a ser alcançado nessa caminhada, a conscientização dos profissionais diante do respeito aos modos e tempos diferentes de aprender.

Para a professora 1 este é o maior dos desafios diante do trabalho que vem desenvolvendo ao acompanhar duas alunas cegas que estão cursando o ensino médio:

[...] um dos momentos mais complicados é na hora das avaliações, às vezes o aluno precisa de orientação na hora de

fazer a avaliação e o professor nem sempre percebe que essa necessidade que é em decorrência da limitação de não enxergar. Outra dificuldade que a gente encontra com os alunos cegos do ensino médio é que os livros didáticos geralmente eles não vêm adaptados em Braille e os alunos não tem o acesso a esses livros. Já entramos em contato com o MEC, com o instituto Benjamim Constant, mas está bastante complicado. Eles não tem ainda essa produção então cabe a mim fazer a adaptação dessas atividades pra que fique o mais próximo possível dos alunos essa é uma das grandes dificuldades que a gente encontra, pois o livro didático assim auxiliaria muito, é o suporte e eles não têm. Este é um dos pontos que encontramos mais dificuldades. (PROFESSORA 1).

No momento em que a professora relata sobre a necessidade do material adaptado para apoiar a aprendizagem das duas estudantes cegas, a professora apresenta uma das situações vivenciadas nas escolas públicas, a falta dos materiais adaptados para o cego no ensino médio. Ela explicou que tem feito muitas adaptações, como produzir figuras em alto relevo para apoiar o professor na explicação dos conteúdos, mas nem sempre ela dá conta de adaptar tudo, pois as imagens que são necessárias como o desenho de uma célula, por exemplo, têm detalhes muito delicados que nem sempre ela consegue reproduzir. Entretanto, ela relatou ainda que já existem empresas que industrializam e comercializam este tipo de material para o atendimento aos estudantes cegos, mas este material não chega até a escola.

Em outro trecho, a mesma professora retoma a necessidade do respeito ao modo diferente do cego aprender:

Apesar das alunas receberem as avaliações adaptadas, (o professor repassa para mim antecipadamente e eu transcrevo em Braille para eles) não é o suficiente, pois quando é química, física ou matemática eles precisam da figura com relevo, e isso se torna mais complicado por que elas precisavam ter tido um contato com o professor para fazer esse fechamento do conteúdo junto com a figura em relevo. (PROFESSORA 1).

A professora explicou que juntamente com a gestão da escola, protocolou junto à Representação de Ensino um pedido de liberação de 1 hora aula por semana para o professor de química, física e matemática, para que eles possam juntos com ela fazer um momento de reforço escolar, para que as alunas possam ter um melhor aproveitamento das informações fornecidas durante a aula, pois é muito difícil elas acompanharem a explicação do

conteúdo, mesmo tendo a figura em relevo. É preciso um contato mais próximo para que o professor também possa avaliar a aprendizagem delas.

Outro ponto abordado nas entrevistas e organizado nessa subcategoria, diz respeito ao atendimento aos alunos surdos, que a exemplo do que foi informado pela professora 3, tem sido feito de uma forma segregada dentro da própria escola regular.

Eu acho incomum ter tantos surdos na mesma sala, eu acredito que é porque eu estou lá e eu tenho curso, eles reuniram todos da mesma série dessa escola, nessa sala, mas não são só eles, tem mais alguns ouvintes, mas em outras escolas eles não são agrupados na mesma sala. (PROFESSORA 3).

A fala dessa professora representa a opinião de muitos outros que querem e acreditam na possibilidade de tornar a escola um ambiente inclusivo, mas o que ela não diz ou talvez não quisesse apontar, mas percebe-se que o que a escola faz sobrecarrega o professor que busca se aperfeiçoar, ou seja, se ela sabe Libras, todos os alunos surdos vão apenas para a sala dela.

Assim, esta prática acaba denunciando a dificuldade que a escola tem encontrado em reconhecer os benefícios da inclusão, pois como esta professora mesma apresentou em outro trecho da sua entrevista, “a turma toda ganha com a convivência”, seria melhor a escola toda ganhar com essa convivência.

Outro exemplo deste respeito (ou desrespeito) aos tempos de aprender é apresentado pela professora 4, ao exemplificar os problemas que tem tido com um aluno com deficiência intelectual.

Eu tenho pedido ajuda, pois eu tenho tido problemas para ensiná-lo ele demora sempre um pouco mais para copiar e eu nem sempre sei se ele está aprendendo. Mas ele é esforçado. Ele vem sempre no reforço e no AEE, mas assim ele não avança muito. Me preocupo com a avaliação ao fim do ano, pois o professor do outro ano ...já comentou que não sabe como vai trabalhar com ele.

De todas as deficiências, a intelectual é a que mais desafia a escola, pois evidencia sua maior limitação. Gomes; Paulin e Figueiredo (2010) apontam que a escola tem se respaldado na dificuldade dos alunos para justificar as suas próprias limitações, e assim acaba mantendo com todos os

alunos uma proposta de aprendizagem mecânica que não reconhece a potencialidade de cada um. Desse modo deixa de auxiliar os alunos a desenvolverem suas capacidades cognitivas reduzindo-os a uma prática de negação de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já que se há de escrever, que pelo menos não se esmague com palavras as entrelinhas. (LISPECTOR, 1972).

Nesta pesquisa analisamos as políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Especial na rede estadual de ensino de Rondônia, materializadas em ações e programas desenvolvidos e implementados para o atendimento aos estudantes com deficiência. Para tanto foram entrevistadas duas gestoras que atuaram à frente da Subgerência entre os anos de 1997 e 2010, e cinco professoras que atuam e/ou atuaram nesta modalidade de ensino tanto na sala de aula regular, quanto na educação especial ofertada na escola pelo Atendimento Educacional Especializado.

A busca por respostas nos moveu na direção de analisar as ações desenvolvidas com o objetivo de compreender de que forma elas têm contribuído para que as escolas se transformem em ambientes adequados para o atendimento dos alunos com deficiência. Assim, ao iniciar a pesquisa que deu origem a este trabalho realizamos um mapeamento das ações e programas desenvolvidos no estado, bem como dos resultados obtidos por meio destes.

Logo que iniciamos a pesquisa nos deparamos com um empecilho que acarretou um atraso significativo na elaboração do trabalho, a inexistência de documentos produzidos pela Subgerência de Educação Especial, pois os mesmos foram destruídos durante um incêndio ocorrido anos atrás. Diante deste fato, foi necessário modificar algumas das etapas da pesquisa e buscar novas formas de encontrar os dados necessários para a análise. Neste sentido, as entrevistas foram imprescindíveis no sentido de acessar informações necessárias para organizar os elementos e compor o mapa do trabalho realizado, e assim proceder à análise das políticas educacionais para a educação especial no estado de Rondônia.

A respeito da legislação que orienta o atendimento aos estudantes, podemos afirmar que estas apresentam, na sua maioria, um discurso que condiz com uma proposta de inclusão sem discriminação, porém, nem tudo o

que está previsto na legislação tem sido cumprido; em alguns casos, por falta de recursos apropriados, mas em outros, o maior desafio ainda é a quebra de paradigma relacionado à limitação da pessoa com deficiência. São inegáveis as conquistas materializadas no conjunto das leis no país e dos acordos internacionais e o quanto avançamos em legislação educacional que trata dos direitos das pessoas com deficiência, mas também é visível a distância entre o que dizemos e fazemos.

Sendo assim, é possível afirmar que para transformar a instituição escolar em uma escola acolhedora, para todas as pessoas, é preciso rever nosso posicionamento diante das diferenças; é preciso retomar o que Macedo (2005) nos apresenta como conceito de interdependência, ou seja, considerar a relação entre as pessoas de forma interdependente, sabedores de que não somos melhores nem piores, somos diferentes e nessas diferenças nos completamos e aprendemos uns com os outros.

Na análise dos dados fornecidos pela SEE/SEDUC dos programas formulados pelo MEC, foi possível compreender que muitos destes programas têm possibilitado que a educação especial avance na tarefa de transformar-se em uma modalidade dentro da escola regular, é o que nos mostram os dados referentes ao número de atendimentos do ano de 2010, pois dos 255.860 estudantes matriculados na rede estadual de ensino 2060 são estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades, o que corresponde a aproximadamente um por cento da população. Estes números representam um aumento, em relação aos dados de 1997, quando o número de matrículas de estudantes com deficiência era de 568 em um total de matrícula de 182.080, ou seja, o aumento de matrícula subiu mais de meio por cento dentro destes anos. Estes resultados representam um grande avanço nessa luta.

Entretanto, precisamos discutir a forma de atendimento, pois conforme relataram as professoras, nem todos os programas implementados chegam até a escola, e quando chegam, nem sempre são adequados para a realidade e por isso não suprem as necessidades. É preciso um olhar mais criterioso de quem implementa a política.

Nesse sentido é primordial criar espaços e tempos para que aconteçam estudos e reflexões a respeito das práticas existentes nas escolas, é preciso

acima de tudo que esta reflexão aconteça antes e durante a aplicação dos programas que chegam até a escola, pois algo que ficou visível na análise dos conteúdos das entrevistas é a falta de conhecimento por parte das entrevistadas, sobre os programas desenvolvidos para o atendimento a esta clientela, o que nos mostra que existe uma distância entre o que é proposto e o que é realizado, causando então uma fragmentação nas ações desenvolvidas nas escolas, uma vez que não acontece um diálogo a respeito das propostas, causando um desencontro de informações e os professores que são ou deveriam ser os mais interessados sobre este assunto.

Ao longo dessa jornada, foi possível perceber os vaivens que envolvem a escolarização dos alunos com deficiência e as muitas ações realizadas para este fim, como as formações desenvolvidas para atender a falta de profissionais que não possuíam ainda formação adequada para o atendimento, como no caso dos professores e intérpretes de Libras. A representação deste trabalho pode ser notada durante as entrevistas em que as professoras relataram as experiências com os alunos surdos, entretanto, por mais que o trabalho feito seja considerado um sucesso pela qualidade dos resultados, não se pode dizer o mesmo em relação à quantidade de professores atendidos, pois se considerarmos que existem 186 alunos com surdez matriculados nas escolas estaduais muitos outros cursos precisarão ser realizados para atender a demanda.

Ao analisarmos os programas implementados na rede estadual de ensino, foi possível observar que em sua maioria, foram criados e implantados por meio de ações ofertadas pelo Ministério da Educação, sem uma participação efetiva da escola nem na elaboração nem nas decisões de como e onde implantar cada programa, desse modo podemos afirmar que esta conduta não é apropriada para desenvolver uma mudança na postura dos profissionais a respeito de inclusão, principalmente porque desconsidera o que a escola tem discutido e construído sobre este assunto.

Outro aspecto observado na análise dos programas está relacionado à disponibilização de mobiliário e equipamentos para as SRMs pelo MEC, pois esta atividade iniciou-se em 2005 e somente em 2010 é que foi disponibilizado o manual de orientação para implantação da SRMs, o que pode ser considerado negativo, pois o manual traz orientações básicas sobre a

implantação e manutenção dos equipamentos o que se configura como uma forma de facilitar a utilização por parte daqueles que desenvolvem o trabalho de atendimento aos alunos com deficiência.

Diante dos desafios de transformar a escola regular de ensino em um ambiente educacional com estrutura para atender as necessidades dos estudantes com deficiência, é possível perceber todas as discrepâncias existentes neste espaço, pois quando a escola se declara despreparada para atender os estudantes com deficiência que a procuram, assume sua incapacidade diante da sua tarefa principal, a de promover o acesso ao ensino sistematizado.

Assim, não podemos continuar ignorando que a escola que hoje existe não tem conseguido atender de forma adequada a maioria dos estudantes que a frequentam, precisamos buscar novas formas de adequação, e uma delas deve ser a formação continuada em serviço, mas não apenas a formação a distância, como tem sido uma constante nesse campo, mas a formação presencial que tem que acontecer dentro da escola, onde acontece o atendimento a todos os estudantes, possibilitando uma reflexão coletiva acerca dos problemas existentes e, assim, buscar novas formas de enfrentá-los.

Durante as entrevistas, foi possível identificar a importância do envolvimento das professoras em torno das ações que envolvem a inclusão de estudantes com deficiência, o que demonstra que é possível vencer o desafio do conservadorismo no desenvolvimento de ações que contemplem a prática da inclusão, no entanto é preciso ter o discernimento de que é necessário promover algumas modificações na estrutura da escola e na postura de alguns profissionais. É imperativo que os profissionais da educação sintam a necessidade e busquem o aperfeiçoamento, pois já não há mais espaço para o discurso do despreparo.

A despeito dos desafios e dificuldades encontrados, é urgente olhar para a necessidade de reformular a formação do professor, tanto a formação inicial quanto a continuada, encontrar meios de organizá-la para que apresente resultados mais proveitosos para os maiores interessados que são os próprios professores.

Durante a análise, foi possível verificar que a formação ofertada, na sua maioria, foi realizada em dois formatos, ou dentro da modalidade à distância ou

através do trabalho realizado pelo professor multiplicador. Dada às contingências certamente estas se configuram como as formas mais viáveis de fornecer estudos para um grande grupo de professores, no entanto, nem sempre dão conta da demanda da diversidade na escola.

A formação ofertada na modalidade à distância, tem sua importância principalmente por oferecer bons professores para muitos alunos ao mesmo tempo, entretanto, esta expõe um problema que está presente em todos os cursos de formação desta modalidade: o fato de não ter sido elaborado com a contribuição do grupo, de não ter ouvido as necessidades do grupo que vai estudar; assim, não consegue contemplar a real necessidade na escola.

O desenvolvimento desta pesquisa proporcionou-nos, ainda, compreender que é imprescindível ouvir os atores deste processo, se quisermos encontrar meios para solucionar os problemas relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. Assim, podemos afirmar que as soluções para os problemas que surgem na construção de uma prática inclusiva só serão superados durante o convívio com os mesmos e no enfrentamento dos desafios que surgirão nesta convivência.

Pensar a educação no que diz respeito a esses estudantes não é uma tarefa simples, mas foi possível perceber, a partir da análise das entrevistas, que as escolas, em sua maioria, encontram-se acessíveis e dispostas a trabalhar com esses sujeitos, porém, é preciso discutir que tipo de trabalho a escola está desenvolvendo para atendê-los, pois ofertar a matrícula, mas não proporcionar situações em que estes possam aprender independente de sua limitação, não faz da escola detentora de uma prática inclusiva.

É preciso ainda discutir novas formas de avaliar os resultados apontados a partir dos programas, pois diante dos números de recursos distribuídos, como a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais e o Programa Escola Acessível, é possível afirmar que muitos estudantes estejam sendo atendidos, mas não conseguimos precisar se o atendimento que está sendo fornecido auxilia o estudante com deficiência a desenvolver competências e habilidades dentro da escola que o recebe. Ou seja, a quantidade de atendimentos é significativa, mas é preciso descobrir se a qualidade tem sido compatível com as necessidades destes estudantes. Tal assertiva aponta para novos desafios

que esta pesquisa explicita: a necessidade de estudos com os beneficiários dos programas.

Assim, pensar em políticas de educação não se encerra no estudo dos documentos oficiais, a repercussão que se origina delas é que dá vida as orientações políticas; por isso, é necessário levar em conta a realidade de cada escola e da comunidade na qual ela está inserida, as características do entorno e dos moradores que a utilizam. Não podemos igualar os problemas existentes na escola, nem tampouco os estudantes que a frequentam. Por isso é preciso rever a maneira como a escola lida com as diferenças e com os diferentes.

Por meio desta pesquisa, foi possível identificar um conjunto de ações sendo executadas nas escolas procurando atender o aluno com deficiência, as perspectivas são animadoras diante dos desafios existentes, todavia, é preciso avançar mais, pois como nos informa Fávero (2008) a presença dos estudantes com deficiência em sala de aula regular pode até ser novidade, mas não se pode negar que este é um direito destes e um dever do Estado e dos gestores. Por isso, a alegação do despreparo, deve ser tratada no mínimo como uma expressão em desuso, já que a chegada de estudantes com deficiência na escola é uma realidade, uma conquista deste segmento social, fruto de uma luta histórica, mas que não deve parar. Se muito se fez mais ainda precisa ser feito. Este é o desafio.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoa com surdez. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2010. V. 4 (coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva**: A fundamentação filosófica coordenação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARANHA, M. S. F. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005. (Projeto Escola Viva, v. 2).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BARROS, C. C. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar**: um estudo sobre a subjetividade docente. 2009. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Tradução de L. A. Antero e A. Pinheiro Lisboa-Portugal: Edições 70, 1977/2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm Acesso em 02 jun. 2011.

_____. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em 02 jun. 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 20 abr. 2010.

_____. **Lei nº 8.742** de 07 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social. Dispõe sobre a Organização da Assistência social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1993/8742/htm>. Acesso em: 4 ago. 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2/2001**, de 11 de setembro de 2001a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC: SEESP, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2002**, de 18 de Fevereiro de 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 6 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678/02**, de 24 de setembro de 2002b. Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/>. Acesso em: 4 ago. 2012.

_____. Congresso Nacional. **Lei 10.436/2002**, de abril de 2002c. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso: em 12 jun. 2012.

_____. **Decreto Nº 5.626/2005**, de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**, Documento Norteador. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. **Ensaio Pedagógico**: Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade**. ROTH, B. W. (Org.). Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria Ministerial nº 555, de junho de 2007. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a.

_____. **Decreto nº 6.214/07**, de 26 de setembro de 2007b. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido a pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a lei. Disponível em: <<http://www2.camara>>.

gov.br/legin/fed/decret/2007/decreto6214-26-setembro-2007-560259-normalização - pe.pdf.> Acesso em: 5 ago. 2012.

_____. **Portaria Interministerial nº 18/07**, de 24 de abril de 2007c. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/acessoainformacao/legislacao/assistenciasocial/portarias/2007/Portaria%20Interministerial%20no%2018%20de%2024%20de%20abr%20de%202007.pdf>> .Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. **Decreto nº 6.253** de 13 de novembro de 2007d. dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de junho de 2007 e da outras providências. Disponível em: <<http://planalto.gov.br/ccivil-03/-ato2007/Decreto/D6253.html>>. Acesso em: 4 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial 13/2007e**. disponível em: <WWW.mec.gov.br/seesp>. Acesso em 4 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação Razões Princípios e Programas**. Brasília: MEC, 2007f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em 5 ago. de 2012.

_____. **Decreto nº 6.564**, de 12 de setembro de 2008a. Altera o regulamento do Benefício de Prestação Continuada, aprovado pelo Decreto nº 6.214/07 e dá outras providências. Disponível em: <http://WWW.planalto.gov.br/ccivil-03/-ato2007-2010/2008/Decreto/D6564.htm>>. Acesso em 04 ago. 2012.

_____. **Decreto No 6.571/2008**, de 17 de setembro de 2008b. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 07 abr. 2010.

_____. **Decreto Legislativo nº 186**, de 09 de julho de 2008c. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS **Programa BPC na Escola**. 2009. Disponível em: <www.mds.gov.br/sites/banner-internas/bpc-na-escola>. Acesso em 25 mai. 2012.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2010: Características Gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE, Rio de Janeiro: 2010a. P 1-215. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo2010/>>. Acesso em 28 jun. 2012.

_____. **Nota Técnica 01/2010/** Grupo Gestor Interministerial de 10 de fevereiro de 2010b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais: Manual de Orientação**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010c.

_____. Ministério da Educação. **Programa Escola Acessível**. Documento Orientador. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011a.

_____. Ministério da Educação. **Programa BPC na Escola**: Documento Norteador. Grupo interministerial Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011c.

_____. **Resolução nº 27 de 2 de junho de 2011**. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento e Conselho Deliberativo. Disponível em: <WWW.fnde.gov.br/index.php/.../28-projetoseducacionais>. Acesso em: 05 ago. de 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município polo **Anped**, GT 15: Educação Especial. 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4065--Res.pdf>. Acesso em 25 jun. 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPARD, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis RJ: Vozes, 2008. p. 194 - 302.

DUCK, C. **Educar na Diversidade**: material de formação docente. Brasília: (MEC, SEESP), 2007.

FÁVERO, E. A. O direito à diferença na igualdade de direitos. In: Mantoan, M. T. E. (Org.). **O desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17 – 28.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 85 – 114.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n.46 p. 01 – 13, set. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S010132621998000300002>> Acesso em : 20 de jan. 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161 – 182.

GARCIA, R. M. C. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. In REUNIÃO ANUAL DA AMPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: [s. n.], 2005.

GAVIOLI, A. F. **A Educação de Surdos em Cacoal/RO**: Um encontro com a realidade. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2008.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p.15-36.

GLAT, R. et al. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Anais...** Recife, 2006. Disponível em: <[http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe1 .pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe1.pdf)> Acesso em: 12 fev. 2012.

GLAT, R. et al. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnoinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva/entrada.pt.html> Acesso em 15 nov. 2010.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília. MEC/SEESP; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, S; STAINBACK, W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implantação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 689-715, out. 2006. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 17. Jan. 2011.

LÜDKE, M. E. ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U. 1986.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183 – 210.

MANTOAN, M. T. E. As diferenças na escola: ensino básico e superior . In: Mantoan, M. T. E. (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 57- 68.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 387-405. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2011.

NASCIMENTO, A. B. **Política de educação continuada, delineada nas ações de formação dos professores, das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno (RO) [1996 – 2005]**. 2006. [s. n.]. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2006.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs). **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora PUC, 2010. p. 93 -99.

PAULA, C. C. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: as ações desenvolvidas estado de Rondônia. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2007.

PRIETO, R.G. **sessão especial - políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais** Educação online, FE/USP, São Paulo, jan 2004 Disponível em:<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26:sessao-especial-politicas-de-melhoria-da-escola-publica-para-todos-tensoes-atuais&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 26 set. 2011.

RODRIGUES, Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299 – 318.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP. 2010. 52 p. (Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar v. 1).

RONDÔNIA. Conselho Estadual de Educação de Rondônia. **Resolução 552/2009**. Porto Velho, 27 de abril de 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Gabinete do Secretário. **Portaria 1281/2010** Porto Velho, novembro de 2010. Disponível em: <http://www.diop.ro.gov.br/doe/doe_19_01_2011.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. **Decreto N. 16.860.** Porto Velho, junho de 2012. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/38345357/doero-28-06-2012-pg1/pdfView>>. Acesso em: 25 jun. de 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Gabinete do Secretario. **Portaria 1194/2012** Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/36982482/doero-14-05-2012-pg11/pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. **História de Rondônia.** Disponível em: <<http://www.portovelho.ro.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C.; Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 141 – 160.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano Editora, 2002.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

UNESCO. (1990) Declaração mundial sobre educação para todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993. p. 68-81.

VENERE, M. R. **Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença** 2005. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Núcleo de Ciência e Tecnologia. Programa de Pós-Graduação, Porto Velho. 2005.

ANEXO**ANEXO A - RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS POLOS****REGIÃO NORTE****RONDÔNIA**

Pólo: Porto Velho/RO	
1. ALTO PARAÍSO	2. ITAPUÃ DO OESTE
3. ARIQUEMES	4. MACHADINHO D'OESTE
5. BURITIS	6. MONTE NEGRO
7. CACAULÂNDIA	8. NOVA MAMORÉ
9. CAMPO NOVO DE RONDÔNIA	10. RIO CRESPO
11. CANDEIAS DO JAMARI	12. SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ
13. CUJUBIM	14. SERINGUEIRAS
15. GUAJARÁ-MIRIM	

REGIÃO NORTE**RONDÔNIA**

Pólo: Ji Paraná/RO	
1. ALVORADA D'OESTE	2. NOVA UNIÃO
3. CACOAL	4. NOVO HORIZONTE DO OESTE
5. CASTANHEIRAS	6. OURO PRETO DO OESTE
7. COSTA MARQUES	8. PRESIDENTE MÉDICI
9. GOVERNADOR JORGE TEIXEIRA	10. TEIXEIRÓPOLIS
11. JARU	12. THEOBROMA
13. MINISTRO ANDREAZZA	14. URUPÃ
15. MIRANTE DA SERRA	16. VALE DO ANARI
17. NOVA BRASILÂNDIA D'OESTE	18. VALE DO PARAÍSO

REGIÃO NORTE**RONDÔNIA**

Pólo: Vilhena/RO	
1. ALTA FLORESTA D'OESTE	2. PARECIS
3. ALTO ALEGRE DOS PARECIS	4. PIMENTA BUENO
5. CABIXI	6. PIMENTEIRAS DO OESTE
7. CEREJEIRAS	8. PRIMAVERA DE RONDÔNIA
9. CHUPINGUAIA	10. ROLIM DE MOURA
11. COLORADO DO OESTE	12. SANTA LUZIA D'OESTE
13. CORUMBIARA	14. SÃO FELIPE D'OESTE
15. ESPIGÃO D'OESTE	16. SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ

Fonte: SEE/GE/SEDUC, 2011.

ANEXO B - RELAÇÃO NOMINAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS CONTEMPLADAS PELO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL PERÍODO DE 2008 A 2010

PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL						
RELAÇÃO NOMINAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS CONTEMPLADAS PELO PROGRAMA NO PERÍODO DE 2008 A 2010						
ANO	UF	MUNICÍPIO	INEP	ESCOLA	ESFERA	VALOR
2010	RO	Alta Floresta D'Oeste	11024968	EEEFM JUSCELINO KUBITSCHKE DE OLIVEIRA	Estadual	16.000,00
2009	RO	Alta Floresta D'Oeste	11024968	EEEFM JUSCELINO KUBITSCHKE DE OLIVEIRA	Estadual	3.000,00
2009	RO	Alta Floresta D'Oeste	11025620	EEEF TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	Estadual	2.444,50
2008	RO	Alta Floresta D'Oeste	11025638	EEEFM PE EZEQUIEL RAMIN	Estadual	18.000,00
2009	RO	Alto Alegre dos Parecis	11024437	EEEFM ARTUR DA COSTA E SILVA	Estadual	2.440,00
2010	RO	Alto Paraíso	11009888	EEEFM LAURINDO RABELO	Estadual	18.000,00
2010	RO	Alvorada D'Oeste	11023678	EEEFM SANTA ANA	Estadual	18.000,00
2009	RO	Alvorada D'Oeste	11023430	EEEF MONTE ALEGRE	Estadual	3.825,00
2009	RO	Alvorada D'Oeste	11023678	EEEFM SANTA ANA	Estadual	2.590,00
2008	RO	Alvorada D'Oeste	11023660	EEEFM JOAQUIM XAVIER DE OLIVEIRA	Estadual	16.000,00
2009	RO	Ariquemes	11007168	EEEFM FRANCISCO ALVES MENDES FILHO	Estadual	5.900,00
2009	RO	Ariquemes	11007885	EEEFM HEITOR VILLA LOBOS	Estadual	782,50
2009	RO	Ariquemes	11006846	EEEF ALBINA MARCIÓ SORDI	Estadual	1.800,00
2008	RO	Ariquemes	11006773	EEEFM CORA CORALINA	Estadual	20.000,00
2010	RO	Ariquemes	11006773	EEEFM CORA CORALINA	Estadual	18.000,00
2009	RO	Buritis	11004428	EEEFM BURITI	Estadual	2.600,00
2009	RO	Buritis	11042028	EEEFM PROF ELVANDAS MARIA DE SIQUEIRA	Estadual	1.450,00
2009	RO	Buritis	11045906	EEEF FRANCISCO JOSÉ CHIQUILITO ERSE	Estadual	3.436,00
2008	RO	Buritis	11045914	E.E.E.F.M MARIA DE ABREU BIANCO	Estadual	18.000,00
2009	RO	Cabixi	11034050	EEEF CHICO MENDES	Estadual	1.400,00
2009	RO	Cabixi	11034270	EEEFM PLANALTO	Estadual	2.100,00
2009	RO	Cacoal	11026073	EEEFM AURELIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA	Estadual	5.000,00
2009	RO	Cacoal	11026499	EEEFM GRACILIANO RAMOS	Estadual	1.530,00
2009	RO	Cacoal	11027320	EEEFM CARLOS GOMES	Estadual	2.600,00
2009	RO	Cacoal	11027347	EEEFM CLODOALDO NUNES DE ALMEIDA	Estadual	5.535,00
2009	RO	Cacoal	11026014	EEEFM ANTONIO GONCALVES DIAS	Estadual	1.040,00
2009	RO	Cacoal	11026545	EEEFM HONORINA LUCAS DE BRITO	Estadual	3.954,00
2009	RO	Cacoal	11026626	EEEFM PAULO FREIRE	Estadual	1.332,00
2009	RO	Cacoal	11026758	EEEF MARIA AURORA DO NASCIMENTO	Estadual	1.500,00
2009	RO	Cacoal	11026839	EEEF NOSSA SRA DO CARMO	Estadual	394,00
2008	RO	Cacoal	11027312	EEEFM BERNARDO GUIMARAES	Estadual	18.000,00
2010	RO	Cacoal	11027312	EEEFM BERNARDO GUIMARAES	Estadual	18.000,00
2010	RO	Cacoal	11027347	EEEFM CLODOALDO NUNES DE ALMEIDA	Estadual	18.000,00
2009	RO	Campo Novo de Rondônia	11004347	EEEFM 15 DE OUTUBRO	Estadual	550,00
2009	RO	Candeias do Jamari	11004894	EEEF JAIME BARCESSAT	Estadual	4.460,00
2009	RO	Candeias do Jamari	11005041	E.E.E.F.M. CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	Estadual	10.000,00
2009	RO	Candeias do	11005050	EEEFM TEODORO DE ASSUNCAO	Estadual	950,00

		Jamari				
2008	RO	Candeias do Jamari	11005041	E.E.E.F.M. CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	Estadual	16.000,00
2009	RO	Colorado do Oeste	11035420	EEEF GOVERNADOR ANGELO ANGELIN	Estadual	1.723,89
2008	RO	Colorado do Oeste	11035951	EEEFM MANUEL BANDEIRA	Estadual	16.000,00
2010	RO	Colorado Do Oeste	11035951	EEEFM MANUEL BANDEIRA	Estadual	18.000,00
2010	RO	Corumbiara	11036575	EEEF SAO ROQUE	Estadual	14.000,00
2008	RO	Costa Marques	11005823	EEEFM ANGELINA DOS ANJOS	Estadual	18.000,00
2009	RO	Cujubim	11009152	EEEFM ANTONIO FRANCISCO LISBOA	Estadual	1.000,00
2010	RO	Espigao D' oeste	11028394	EEEF VINICIUS DE MORAES	Estadual	16.000,00
2009	RO	Espigão D'Oeste	11027754	EEEFM JEAN PIAGET	Estadual	2.217,80
2009	RO	Espigão D'Oeste	11027762	EEEF JERRIS ADRIANI TURATTI	Estadual	620,00
2009	RO	Espigão D'Oeste	11028394	EEEF VINICIUS DE MORAES	Estadual	6.150,00
2008	RO	Espigão D'Oeste	11027690	EEEF FERNANDA SOUZA DE PAULA	Estadual	16.000,00
2010	RO	Guajara-Mirim	11006048	EEEF DURVALINA ESTILBEM DE OLIVEIRA	Estadual	14.000,00
2009	RO	Guajará-Mirim	11005939	EEEFM ALKINDAR BRASIL DE AROUCA	Estadual	2.141,57
2009	RO	Guajará-Mirim	11006420	EEEF PRES DUTRA	Estadual	4.210,00
2009	RO	Guajará-Mirim	11006048	EEEF DURVALINA ESTILBEM DE OLIVEIRA	Estadual	3.550,00
2008	RO	Guajará-Mirim	11006633	EEEFM ROCHA LEAL	Estadual	14.000,00
2009	RO	Itapuã do Oeste	11040882	EEEF JOAO FRANCISCO CORREIA	Estadual	1.915,00
2009	RO	Jaru	11011661	EEEFM PROF DAYSE MARA DE OLIVEIRA MARTINS	Estadual	4.070,00
2009	RO	Jaru	11011491	EEEFM CAPITAO SILVIO DE FARIAS	Estadual	2.000,00
2009	RO	Jaru	11012382	EEEF NILTON OLIVEIRA DE ARAUJO	Estadual	3.000,00
2009	RO	Jaru	11012579	EEEFM PEDRO VIEIRA DE MELO	Estadual	3.796,00
2009	RO	Jaru	11012684	EEEFM RAIMUNDO CANTANHEDE	Estadual	4.828,15
2008	RO	Jaru	11012994	EEEFM PLACIDO CASTRO	Estadual	20.000,00
2010	RO	Jaru	11012994	EEEFM PLACIDO CASTRO	Estadual	23.400,00
2010	RO	Ji-Paraná	11015446	CEEJA TERESA MITSUKO TUSTUMI	Estadual	18.000,00
2010	RO	Ji-Paraná	11016094	IEE MARECHAL RONDON	Estadual	18.000,00
2009	RO	Ji-Paraná	11015608	EEEFM ALUIZIO FERREIRA	Estadual	1.000,00
2009	RO	Ji-Paraná	11015632	EEEFM JULIO GUERRA	Estadual	1.667,00
2009	RO	Ji-Paraná	11015667	EEEFM LAURO BENNO PREDIGER	Estadual	1.364,95
2009	RO	Ji-Paraná	11013273	EEEF SILVIO MICHELIZZI	Estadual	2.700,00
2009	RO	Ji-Paraná	11013907	EEEF DR LOURENCO PEREIRA LIMA	Estadual	2.205,00
2009	RO	Ji-Paraná	11014806	EEEF PROF CARMEM ROCHA BORGES	Estadual	5.000,00
2008	RO	Ji-Paraná	11015683	EEEFM PROF JOSE FRANCISCO DOS SANTOS	Estadual	18.000,00
2008	RO	Ji-Paraná	11016094	IEE MARECHAL RONDON	Estadual	18.000,00
2010	RO	Machadinho D' oeste	11037393	EMEF AYRTON SENNA ADMIN SEDUC-RO	Estadual	14.000,00
2009	RO	Machadinho D'Oeste	11008008	EEEF ALBERTO NEPOMUCENO	Estadual	1.100,00
2009	RO	Machadinho D'Oeste	11048018	EEEF PROFª MARIA CONCEIÇÃO DE SOUZA	Estadual	1.542,50
2009	RO	Ministro Andreazza	11031298	EEEFM NILO COELHO	Estadual	386,00
2008	RO	Monte Negro	11010940	EEEF MATO GROSSO	Estadual	14.000,00
2010	RO	Nova Brasilandia D' oeste	11022230	EEEF ALEXANDRE DE GUSMAO	Estadual	16.000,00
2008	RO	Nova Brasilândia D'Oeste	11022205	EEEF ROCHA POMBO	Estadual	16.000,00
2010	RO	Nova Mamoré	11003979	EEEFM CASIMIRO DE ABREU	Estadual	16.000,00
2008	RO	Nova Mamoré	11003979	EEEFM CASIMIRO DE ABREU	Estadual	18.000,00
2009	RO	Novo Horizonte D'Oeste	11030003	EEEFM AMERICO BRASILIENSE DE A. E MELO	Estadual	3.619,11

2009	RO	Novo Horizonte do Oeste	11030372	EEEFM MAL CANDIDO RONDON	Estadual	800,00
2009	RO	Ouro Preto do Oeste	11016507	EEEFM AURELIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA	Estadual	3.500,00
2009	RO	Ouro Preto do Oeste	11016973	EEEFM DR. HORÁCIO CARELLI MENDES	Estadual	3.279,00
2009	RO	Ouro Preto do Oeste	11017023	EEEF JOAQUIM NABUCO	Estadual	3.200,00
2009	RO	Ouro Preto do Oeste	11017201	EEEFM MONTEIRO LOBATO	Estadual	6.070,00
2009	RO	Ouro Preto do Oeste	11017775	EEEFM 28 DE NOVEMBRO	Estadual	15.050,00
2008	RO	Ouro Preto do Oeste	11017775	EEEFM 28 DE NOVEMBRO	Estadual	18.000,00
2010	RO	Ouro Preto do Oeste	11017775	EEEFM 28 DE NOVEMBRO	Estadual	18.000,00
2009	RO	Parecis	11031689	EEEFM BENEDITO LAURINDO GONCALVES	Estadual	2.600,00
2009	RO	Pimenta Bueno	11032260	EEEFM MARECHAL CORDEIRO DE FARIAS	Estadual	5.200,00
2009	RO	Pimenta Bueno	11031700	EEEF BOM SUCESSO	Estadual	900,00
2009	RO	Pimenta Bueno	11032510	EEEFM ORLANDO BUENO DA SILVA	Estadual	7.100,00
2009	RO	Pimenta Bueno	11033070	EEEFM RAIMUNDO EUCLIDES BARBOSA	Estadual	2.700,00
2008	RO	Pimenta Bueno	11031549	EEEF ANISIO SERRAO DE CARVALHO	Estadual	18.000,00
2010	RO	Pimenta Bueno	11032030	EEEF FREI SILVESTRE BIZZOTTO	Estadual	15.600,00
2009	RO	Porto Velho	11000384	EEEFM 4 DE JANEIRO	Estadual	3.000,00
2009	RO	Porto Velho	11001119	EEEFM GOV ARAUJO LIMA	Estadual	14.260,00
2009	RO	Porto Velho	11001143	EEEFM GOV JESUS BURLAMAQUI HOSANNAH	Estadual	5.800,00
2009	RO	Porto Velho	11001550	EEEF MARIANA	Estadual	1.400,00
2009	RO	Porto Velho	11001844	EEEF PE MARIO CASTAGNA	Estadual	1.700,00
2009	RO	Porto Velho	11040793	EEEB PROF JOAO BENTO DA COSTA	Estadual	8.150,00
2009	RO	Porto Velho	11001178	EEEF HELIO NEVES BOTELHO	Estadual	1.600,00
2009	RO	Porto Velho	11001240	EEEF JANIO DA SILVA QUADROS	Estadual	2.000,00
2009	RO	Porto Velho	11001887	EEEFM PRES TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	Estadual	2.257,50
2009	RO	Porto Velho	11001992	EEEF PROF ROBERTO DUARTE PIRES	Estadual	3.300,00
2008	RO	Porto Velho	11001712	EEEF NOSSA SENHORA DAS GRACAS	Estadual	16.000,00
2008	RO	Porto Velho	11002506	EEEFM MARECHAL CASTELO BRANCO	Estadual	16.000,00
2008	RO	Porto Velho	11000848	EEEFM DOM PEDRO I	Estadual	18.000,00
2008	RO	Porto Velho	11001305	EEEFM JORGE TEIXEIRA DE OLIVEIRA	Estadual	16.000,00
2008	RO	Porto Velho	11046937	EEEF JORGE VICENTE SALAZAR DOS SANTOS	Estadual	18.000,00
2010	RO	Porto Velho	11001712	EEEF NOSSA SENHORA DAS GRACAS	Estadual	20.800,00
2010	RO	Porto Velho	11000848	EEEFM DOM PEDRO I	Estadual	18.000,00
2010	RO	Porto Velho	11001135	EEEFM GOV PETRONIO BARCELOS	Estadual	18.000,00
2009	RO	Presidente Médici	11018810	EEEFM PROF PAULO FREIRE	Estadual	600,00
2009	RO	Presidente Médici	11018089	EEEFM CARLOS DRUMOND DE ANDRADE	Estadual	738,00
2008	RO	Presidente Médici	11017899	EEEFM 15 DE NOVEMBRO	Estadual	16.000,00
2009	RO	Primavera de Rondônia	11032189	EEFM JOSE SEVERINO DOS SANTOS	Estadual	4.510,00
2009	RO	Rolim de Moura	11029056	EEEFM JOSE ROSALES DOS SANTOS	Estadual	7.000,00
2009	RO	Rolim de Moura	11029161	EEEF MONTEIRO LOBATO	Estadual	1.300,00
2009	RO	Rolim de Moura	11029439	EEEFM CANDIDO PORTINARI	Estadual	980,00
2009	RO	Rolim de Moura	11029455	EEEFM CEL ALUIZIO PINHEIRO FERREIRA	Estadual	2.684,00
2008	RO	Rolim de Moura	11029110	EEEFM MARIA DO CARMO OLIVEIRA RABELO	Estadual	16.000,00
2010	RO	Rolim de Moura	11029110	EEEFM MARIA DO CARMO OLIVEIRA RABELO	Estadual	16.000,00
2009	RO	Santa Luzia D'Oeste	11029749	EEEF MARECHAL RONDON	Estadual	12.800,00

2009	RO	Santa Luzia D'Oeste	11029951	EEEFM JUSCELINO KUBITSCHKE	Estadual	3.320,00
2008	RO	Santa Luzia D'Oeste	11029951	EEEFM JUSCELINO KUBITSCHKE	Estadual	16.000,00
2009	RO	São Felipe D'Oeste	11031964	EEEFM FELIPE CAMARAO	Estadual	2.414,00
2009	RO	São Felipe D'Oeste	11032359	EEEFM MONTEIRO LOBATO	Estadual	1.836,00
2009	RO	São Francisco do Guaporé	11005475	E.E.E.F.M. CAMPOS SALES	Estadual	2.500,00
2008	RO	São Miguel do Guaporé	11022981	EEEFM PRINCESA ISABEL	Estadual	18.000,00
2009	RO	Seringueiras	11024097	EEEFM OSWALDO PIANA	Estadual	900,00
2008	RO	Seringueiras	11022884	EEEF RUI BARBOSA DE OLIVEIRA	Estadual	16.000,00
2010	RO	Urupá	11020962	EEEF WALDEMAR HIGINO DE SOUZA	Estadual	14.000,00
2008	RO	Urupá	11020962	EEEF WALDEMAR HIGINO DE SOUZA	Estadual	12.000,00
2010	RO	Vale Do Anari	11008105	EEEFM BARTOLOMEU L DE GUSMAO	Estadual	16.000,00
2009	RO	Vilhena	11033428	EEEF GENIVAL N. DA COSTA	Estadual	2.548,00
2009	RO	Vilhena	11033649	E.E.E.F.M. MARIA ARLETE TOLEDO	Estadual	700,00
2009	RO	Vilhena	11033819	EEEFM MARECHAL RONDON	Estadual	1.200,00
2008	RO	Vilhena	11033487	EEEFM MACHADO DE ASSIS	Estadual	14.000,00

Fonte: SEE/GE/SEDUC, 2011

ANEXO C - RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS QUE RECEBERAM O PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS					
RELAÇÃO NOMINAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE RONDONIA CONTEMPLADAS					
PELO PROGRAMA NO PERÍODO DE 2005 A 2009					
ANO	UF	MUNICÍPIO	INEP	ESCOLA	TIPO
2008	RO	Alta Floresta D'Oeste	11024968	EEEFM JUSCELINO KUBITSCHKE DE OLIVEIRA	TIPO I
2009	RO	Alta Floresta D'Oeste	11025620	EEEF TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	TIPO I
2008	RO	Alto Paraíso	11009888	EEEFM LAURINDO RABELO	TIPO I
2008	RO	Alvorada D'Oeste	11023678	EEEFM SANTA ANA	TIPO I
2009	RO	Alvorada D'Oeste	11023430	EEEF MONTE ALEGRE	TIPO I
2008	RO	Ariquemes	11006773	EEEFM CORA CORALINA	TIPO II
2009	RO	Ariquemes	11006846	EEEF ALBINA MARCIÓ SORDI	TIPO I
2009	RO	Ariquemes	11006889	EEEFM ANISIO TEIXEIRA	TIPO I
2009	RO	Ariquemes	11007281	EEEF JARDIM DAS PEDRAS	TIPO I
2009	RO	Ariquemes	11007885	EEEFM HEITOR VILLA LOBOS	TIPO I
2009	RO	Ariquemes	11007893	EEEFM RICARDO CANTANHEDE	TIPO II
2009	RO	Buritis	11039582	EEEFM MARECHAL RONDON	TIPO I
2009	RO	Cabixi	11034050	EEEF CHICO MENDES	TIPO I
2009	RO	Cabixi	11034440	EEEFM JOSE DE ANCHIETA	TIPO I
2009	RO	Cacaulândia	11010290	EEEFM FREI HENRIQUE DE COIMBRA	TIPO I
2008	RO	Cacoal	11027312	EEEFM BERNARDO GUIMARAES	TIPO I
2008	RO	Cacoal	11027347	EEEFM CLODOALDO NUNES DE ALMEIDA	TIPO I
2009	RO	Cacoal	11026464	EEEF FREI CANECA	TIPO I
2009	RO	Cacoal	11026626	EEEFM PAULO FREIRE	TIPO I
2009	RO	Cacoal	11027401	EEEFM CELSO FERREIRA DA CUNHA	TIPO I
2009	RO	Campo Novo de Rondônia	11004347	EEEFM 15 DE OUTUBRO	TIPO I
2008	RO	Candeias do Jamari	11005041	E.E.E.F.M. CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	TIPO I
2009	RO	Candeias do Jamari	11004894	EEEF JAIME BARCESSAT	TIPO I
2009	RO	Castanheiras	11030666	EEEFM FRANCISCA JULIA DA SILVA	TIPO I
2009	RO	Cerejeiras	11034610	EEEF CEL JORGE TEIXEIRA DE OLIVEIRA	TIPO II
2009	RO	Cerejeiras	11034696	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FLORIANO PEIXOTO	TIPO I
2009	RO	Cerejeiras	11034750	EEEF IRMA DULCE	TIPO I
2009	RO	Cerejeiras	11034998	EEEFM TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	TIPO I
2009	RO	Chupinguaia	11033371	EEEFM CHUPINGUAIA	TIPO I
2008	RO	Colorado do Oeste	11035951	EEEFM MANUEL BANDEIRA	TIPO I
2009	RO	Colorado do Oeste	11035110	EEEF 16 DE JUNHO	TIPO I

2009	RO	Colorado do Oeste	11035544	EEEF JULIETA VILELA VELOZO	TIPO I
2009	RO	Colorado do Oeste	11035960	EEEFM PAULO DE ASSIS RIBEIRO	TIPO I
2008	RO	Corumbiara	11036575	EEEF SAO ROQUE	TIPO I
2009	RO	Corumbiara	11036125	EEEF COLINA VERDE	TIPO I
2009	RO	Costa Marques	11005823	EEEFM ANGELINA DOS ANJOS	TIPO I
2009	RO	Costa Marques	11005858	EEEF GENERAL SAMPAIO	TIPO I
2009	RO	Cujubim	11009152	EEEFM ANTONIO FRANCISCO LISBOA	TIPO I
2008	RO	Espigão D'Oeste	11028394	EEEF VINICIUS DE MORAES	TIPO I
2009	RO	Espigão D'Oeste	11027690	EEEF FERNANDA SOUZA DE PAULA	TIPO I
2009	RO	Espigão D'Oeste	11027762	EEEF JERRIS ADRIANI TURATTI	TIPO I
2009	RO	Espigão D'Oeste	11027878	EEEF MARIA LOURENCO CASSIANO	TIPO I
2009	RO	Governador Jorge Teixeira	11019115	EEEFM CLAUDIO MANOEL DA COSTA	TIPO I
2008	RO	Guajará-Mirim	11006048	EEEF DURVALINA ESTILBEM DE OLIVEIRA	TIPO I
2009	RO	Guajará-Mirim	11006358	EEEF PAUL HARRIS	TIPO I
2009	RO	Guajará-Mirim	11006633	EEEFM ROCHA LEAL	TIPO I
2009	RO	Guajará-Mirim	11006641	EEEFM SIMON BOLIVAR	TIPO I
2009	RO	Itapuã do Oeste	11005360	EEEFM PAULO FREIRE	TIPO I
2008	RO	Jaru	11012994	EEEFM PLACIDO CASTRO	TIPO I
2009	RO	Jaru	11011661	EEEFM PROF DAYSE MARA DE OLIVEIRA MARTINS	TIPO I
2009	RO	Jaru	11012447	EEEFM OLGA DELLAIA	TIPO I
2008	RO	Ji-Paraná	11015446	CEEJA TERESA MITSUKO TUSTUMI	TIPO I
2008	RO	Ji-Paraná	11016094	IEE MARECHAL RONDON	TIPO II
2009	RO	Ji-Paraná	11013273	EEEF SILVIO MICHELUZZI	TIPO I
2009	RO	Ji-Paraná	11013494	EEEFM ANTONIO BIANCO	TIPO I
2009	RO	Ji-Paraná	11014172	EEEF JARDIM DOS MIGRANTES	TIPO I
2009	RO	Ji-Paraná	11014806	EEEF PROF CARMEM ROCHA BORGES	TIPO I
2009	RO	Ji-Paraná	11015683	EEEFM PROF JOSE FRANCISCO DOS SANTOS	TIPO I
2008	RO	Machadinho D'Oeste	11037393	EMEF AYRTON SENNA.ADMIN.SEDUC-RO	TIPO I
2009	RO	Machadinho D'Oeste	11008008	EEEF ALBERTO NEPOMUCENO	TIPO I
2009	RO	Machadinho D'Oeste	11009080	EEEFM JOAQUIM PEREIRA DA ROCHA	TIPO I
2009	RO	Ministro Andreazza	11031298	EEEFM NILO COELHO	TIPO II
2009	RO	Mirante da Serra	11019948	EEEFM MIGRANTES	TIPO I
2009	RO	Monte Negro	11010665	EEEFM AURELIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA	TIPO I
2008	RO	Nova Brasilândia D'Oeste	11022230	EEEF ALEXANDRE DE GUSMÃO	TIPO I
2009	RO	Nova Brasilândia D'Oeste	11021420	CEEJA CECILIA MEIRELES	TIPO I

2009	RO	Nova Brasilândia D'Oeste	11022205	EEEF ROCHA POMBO	TIPO II
2008	RO	Nova Mamoré	11003979	EEEFM CASIMIRO DE ABREU	TIPO I
2009	RO	Nova União	11017120	EEEFM MARIA GORETTI	TIPO II
2009	RO	Novo Horizonte do Oeste	11030372	EEEFM MAL CANDIDO RONDON	TIPO I
2008	RO	Ouro Preto do Oeste	11017775	EEEFM 28 DE NOVEMBRO	TIPO I
2009	RO	Ouro Preto do Oeste	11016507	EEEFM AURELIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA	TIPO I
2009	RO	Ouro Preto do Oeste	11017201	EEEFM MONTEIRO LOBATO	TIPO II
2009	RO	Parecis	11031689	EEEFM BENEDITO LAURINDO GONCALVES	TIPO I
2008	RO	Pimenta Bueno	11032030	EEEF FREI SILVESTRE BIZZOTTO	TIPO I
2009	RO	Pimenta Bueno	11031549	EEEF ANISIO SERRAO DE CARVALHO	TIPO II
2009	RO	Pimenta Bueno	11032260	EEEFM MARECHAL CORDEIRO DE FARIAS	TIPO II
2009	RO	Pimenta Bueno	11032774	EEEF SANDOVAL MEIRA	TIPO I
2009	RO	Pimenta Bueno	11037334	EEEFM PROF VALDIR MONFREDINHO	TIPO I
2009	RO	Pimenteiras do Oeste	11035080	EEEFM INACIO CASTRO	TIPO I
2005	RO	Porto Velho	11002506	EEEFM MARECHAL CASTELO BRANCO	TIPO II
2006	RO	Porto Velho	11002255	EEEFM SAO LUIZ	TIPO I
2008	RO	Porto Velho	11000848	EEEFM DOM PEDRO I	TIPO I
2008	RO	Porto Velho	11001135	EEEFM GOV PETRONIO BARCELOS	TIPO I
2008	RO	Porto Velho	11001305	EEEFM JORGE TEIXEIRA DE OLIVEIRA	TIPO I
2008	RO	Porto Velho	11001712	EEEF NOSSA SENHORA DAS GRACAS	TIPO I
2008	RO	Porto Velho	11046937	EEEF JORGE VICENTE SALAZAR DOS SANTOS	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11000201	EEEF PROF HERBERT DE ALENCAR	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11000260	EEEFM TIRADENTES	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11000376	EEEF 21 DE ABRIL	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11000384	EEEFM 4 DE JANEIRO	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11000678	EEEFM BRASILIA	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11001160	EEEF HEITOR VILLA LOBOS	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11001178	EEEF HELIO NEVES BOTELHO	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11001240	EEEF JANIO DA SILVA QUADROS	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11001410	EEEFM MANAUS	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11001526	EEEF MARIA CARMOSINA PINHEIRO	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11001640	EEEFM MURILO BRAGA	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11001666	EEEF NAÇÕES UNIDAS	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11001810	EEEF. GOV. PAULO NUNES LEAL	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11001887	EEEFM PRES TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11001909	EEEF PRINCESA IZABEL	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11002000	EEEF PROF ELOISA BENTES RAMOS	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11002158	EEEF SAO FRANCISCO DE ASSIS	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11002468	EEEFM BARAO DO SOLIMÕES	TIPO I

2009	RO	Porto Velho	11002476	EEEFM GETULIO VARGAS	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11002484	EEEM MAJOR GUAPINDAIA	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11002522	EEEFM PROF EDUARDO LIMA E SILVA	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11003162	EEEF CASA DE DAVI	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11003197	EEEF MUNDO MAGICO	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11037598	EEEF SANTA CLARA DE ASSIS	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11037903	CENTRO EDUCACIONAL MARIA DE NAZARE	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11038063	EEEFM ULISSES GUIMARAES	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11040629	EEEFM JAYME PEIXOTO DE ALENCAR	TIPO I
2009	RO	Porto Velho	11048450	EEEFM MARCELO CANDIA SUBSEDE I	TIPO I
2008	RO	Presidente Médici	11017899	EEEFM 15 DE NOVEMBRO	TIPO I
2009	RO	Presidente Médici	11018267	EEEFM EMBURANA	TIPO I
2009	RO	Presidente Médici	11018810	EEEFM PROF PAULO FREIRE	TIPO II
2009	RO	Primavera de Rondônia	11032189	EEFM JOSE SEVERINO DOS SANTOS	TIPO I
2009	RO	Rio Crespo	11009306	EEEFM FRANCISCO MIGNONE	TIPO I
2008	RO	Rolim de Moura	11029110	EEEFM MARIA DO CARMO OLIVEIRA RABELO	TIPO I
2009	RO	Rolim de Moura	11029412	EEEF ULISSES GUIMARAES	TIPO I
2009	RO	Rolim de Moura	11029455	EEEFM CEL ALUIZIO PINHEIRO FERREIRA	TIPO I
2009	RO	Santa Luzia D'Oeste	11029749	EEEF MARECHAL RONDON	TIPO I
2009	RO	Santa Luzia D'Oeste	11029951	EEEFM JUSCELINO KUBITSCHKE	TIPO I
2009	RO	São Felipe D'Oeste	11031964	EEEFM FELIPE CAMARAO	TIPO I
2009	RO	São Francisco do Guaporé	11047577	CEEJA SILVIO VIANA LOURO	TIPO I
2009	RO	São Miguel do Guaporé	11022450	EEEF DEONILDO CARAGNATTO	TIPO I
2009	RO	São Miguel do Guaporé	11022981	EEEFM PRINCESA ISABEL	TIPO I
2009	RO	Seringueiras	11022884	EEEF RUI BARBOSA DE OLIVEIRA	TIPO I
2009	RO	Teixeirópolis	11017384	EEEFM PIONEIRA	TIPO I
2009	RO	Theobroma	11020326	EEEFM PRIMAVERA	TIPO I
2008	RO	Urupá	11020962	EEEF WALDEMAR HIGINO DE SOUZA	TIPO I
2009	RO	Urupá	11020504	EEEFM ALTAMIR BILLY SOARES	TIPO I
2008	RO	Vale do Anari	11008105	EEEFM BARTOLOMEU L. DE GUSMAO	TIPO I
2009	RO	Vale do Paraíso	11021403	EEEFM TUBARAO	TIPO I
2008	RO	Vilhena	11033487	EEEFM MACHADO DE ASSIS	TIPO II
2008	RO	Vilhena	11033576	EEEF PAULO FREIRE	TIPO I
2009	RO	Vilhena	11033363	EEEFM CECILIA MEIRELES	TIPO I
2009	RO	Vilhena	11033819	EEEFM MARECHAL RONDON	TIPO II
2009	RO	Vilhena	11033827	IEE WILSON CAMARGO	TIPO II

UF	INEP	ESCOLA	MUNICPIO	NTE	TIPO
RO	11027754	EEEFM JEAN PIAGET	ESPIGAO D'OESTE	E	TIPO I
RO	11017023	EEEF JOAQUIM NABUCO	OURO PRETO DO OESTE	E	TIPO I
RO	11002506	EEEFM MARECHAL CASTELO BRANCO	PORTO VELHO	E	TIPO I
RO	11002255	EEEFM SAO LUIZ	PORTO VELHO	E	TIPO I

Fonte: SEE/GE/SEDUC, 2011

ANEXO D - DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA/2011

Nº	MUNICÍPIOS	D.V	B.V	SURD	DA	DMU	DI	DOWN	TGD	AH	DF	OUTRAS	TOTAL
01	ALTA FLORESTA	-	01	01	04	-	03	-	-	-	02	-	11
02	ALTO ALEGRE DOS PARECIS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
03	ALTO PARAÍSO	-	-	02	01	03	06	05	-	-	01	-	18
04	ALVORADA DO OESTE	-	05	07	07	02	06	01	01	07	-	-	36
05	ARIQUEMES	03	28	12	06	07	50	01	17	28	06	09	167
06	BURITIS	-	12	02	01	01	14	-	-	-	05	-	35
07	CABIXI	-	05	-	01	-	10	-	-	04	-	-	20
08	CACAULÂNDIA	-	01	03	01	01	-	-	-	-	-	-	06
09	CACOAL	-	07	19	17	08	87	01	11	01	01	25	177
10	CANDEIAS DO JAMARI	-	02	-	05	01	05	01	01	-	-	-	15
11	CAMPO NOVO	-	02	-	-	-	05	-	-	-	-	-	07
12	CASTANHEIRA	03	09	-	-	-	24	-	04	04	-	-	44
13	CEREJEIRAS	-	-	02	01	02	11	-	04	-	-	-	20
14	CHUPINGUAIA	-	03	-	-	-	02	-	-	-	01	-	06
15	COLORADO DO OESTE	-	02	08	02	09	28	02	04	29	-	01	85
16	CORUMBIARA	-	03	-	-	01	01	-	-	-	-	-	05
17	COSTA MARQUES	-	31	01	02	01	02	-	-	12	01	03	53
18	CUJUBIM	-	06	01	-	-	01	-	01	01	-	-	10
19	ESPIGÃO DO OESTE	01	14	02	03	06	25	01	31	40	06	01	130
20	EXTREMA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21	GOV. JORGE TEIXEIRA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22	GUAJARÁ-MIRIM	-	06	-	12	01	13	01	-	-	-	-	33
23	ITAPUÁ DO OESTE	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
24	JARU	-	06	05	02	04	41	02	01	-	02	-	63
25	JI-PARANÁ	04	21	32	09	11	64	07	26	03	10	-	187
26	MACHADINHO DO OESTE	-	05	01	-	01	01	02	-	-	01	-	11
27	MINISTRO ANDREAZZA	-	-	-	-	01	03	-	-	-	-	-	04
28	MIRANTE DA SERRA	-	12	-	01	-	01	-	-	-	-	-	14
29	MONTE NEGRO	-	02	02	-	02	01	-	-	-	-	-	07
30	NOVA BRASILÂNDIA	01	02	02	04	06	07	02	02	03	02	-	31
31	NOVA CALIFÓRNIA	01	02	-	-	-	01	-	-	-	-	03	07
32	NOVA MAMORÉ	-	101	01	03	01	06	-	09	-	02	-	123
33	NOVA UNIÃO	01	-	-	01	-	01	-	-	-	-	01	04
34	NOVO HORIZONTE	-	02	01	-	01	02	01	02	-	-	-	09
35	OURO PRETO DO OESTE	02	-	05	01	02	18	03	15	-	01	-	47
36	PARECIS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
37	PIMENTA BUENO	02	05	05	07	06	26	-	01	29	01	-	82
38	PIMENTEIRAS DO OESTE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
39	PORTO VELHO - CENTRO	-	01	13	20	05	35	06	08	09	08	-	105
40	PORTO VELHO - SUL	-	08	01	05	02	35	03	04	10	04	-	72
41	PORTO VELHO - LESTE	-	05	01	06	04	37	01	10	03	-	-	67
42	PRESIDENTE MÉDICI	04	08	05	-	01	14	01	03	15	04	-	55
43	PRIMAVERA DE RONDONIA	01	03	01	-	-	-	-	-	-	-	-	05
44	RIO CRESPO	-	15	-	01	-	04	-	01	-	01	-	22
45	ROLIM DE MOURA	-	03	09	12	-	13	01	02	-	-	-	40
46	SANTA LUZIA DO OESTE	-	-	09	-	-	01	02	-	02	-	-	14
47	SÃO FELIPE DO OESTE	-	02	-	-	-	01	01	-	-	01	-	05
48	SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ	-	02	03	-	-	-	-	-	-	-	-	05
49	SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ	-	05	08	01	-	03	01	-	-	-	-	18
50	SERINGUEIRAS	01	03	02	-	01	09	-	-	-	02	-	18
51	THEOBROMA	-	01	02	-	-	-	-	-	-	-	-	03
52	TEIXEIROPOLIS	-	-	-	-	-	01	01	-	-	-	-	02
53	TRIUNFO	-	01	-	-	-	01	-	-	-	-	-	02
54	URUPÁ	-	01	01	-	04	10	01	03	-	-	-	20
55	VALE DO ANARI	-	03	-	-	05	01	-	02	-	-	-	11
56	VALE DO PARAÍSO	-	03	01	-	-	-	-	-	-	-	-	04
57	VILHENA	03	25	16	-	05	43	02	21	03	06	-	124
	TOTAL	27	381	186	133	104	663	50	179	203	68	43	2.060

Fonte: SEE/GE/SEDUC, 2011

Obs.: Informações coletadas a partir de instrumental elaborado pelos técnicos Subgerencia

DIAGNÓSTICO DAS SALAS DE RECURSOS NO ESTADO DE RONDONIA
ALTA FLORESTA D'OESTE

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Ezequiel Ramin	Não tem S.R
E.E.E.F. J.K.	TIPO I
E.E.E.F. Tancredo de Almeida Neves	TIPO I
E.E.E.F. Eurídice Lopes Pedroso	Não tem S.R
CEEJA Luiz Vaz de Camões	Não tem S.R

ALTO ALEGRE DOS PARECIS – jurisdição de Santa Luzia

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Artur da Costa e Silva	Não tem S.R

ALVORADA D'OESTE

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Santa Ana	TIPO II
E.E.E.F. Monte Alegre	TIPO II
E.E.E.F.M. Joaquim Xavier de Oliveira	Não tem S.R
CEEJA Euclides da Cunha	Não tem S.R

ALTO PARAÍSO

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F. Laurindo Rabelo	TIPO I
E EF M Custódio Gabriel Filho	Não tem S.R

ARIQUEMES

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Anísio Teixeira.	TIPO I
E.E.E.F.M. Francisco Alves Mendes Filho	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Cora Coralina	TIPO II
E. E. E. E. F. M. Heitor Villa Lobos	TIPO II
E.E.E.F. Jardim das Pedras	TIPO I
E.E.E.F. Migrantes	TIPOS I e II
E.E.E.F.M. Ricardo Cantanhede	TIPO II
CEEJA Ariquemes	Não tem S.R
E.E.E.F. Albina Marcio Sordi	Não tem S.R

BURITIS

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Maria de Abreu Bianco	TIPO I
E.E.E.F.M. Profª Elvandas Maria de Siqueira	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Marechal Rondon	TIPO I
E.E.E.F.M. Buritis	Não tem S.R
E.E.E.F. Francisco José Chiquilito Erse	Não tem S.R

CABIXI

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. José de Anchieta	TIPO II
E.E.E.F. Chico Mendes (Estrela do Oeste)	Não tem S.R Falta documentação
E. E. E. F. M. Planalto (Planalto São Luiz)	Não tem S.R Falta documentação
CEEJA Seis de Julho	Não tem S.R Falta documentação

CACAULÂNDIA

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Frei Henrique de Coimbra	TIPO I

CACOAL

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Bernardo Guimarães	TIPO II
E.E.E.F.M. Clodoaldo Nunes de Almeida	TIPO I
E.E.E.F.M. Antonio G. Dias	TIPO I
E. E. E. F. Maria Aurora do Nascimento	Não tem S.R
E. E. E. F. M. Paulo Freire	TIPO II
E.E.E.F.M. Antonio Gonçalves Dias	TIPO I
E.E.E.F.M. Carlos Gomes	TIPO I
E.E.E.F.M. Aurélio B. de Holanda Ferreira	Não tem S.R

E.E.E.F.M. Cora Coralina	TIPO II
CEEJA Aída Fíbigier de Oliveira	Não tem S.R
E.E.E.F. Frei Caneca	TIPO II
E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha(Distrito Riozinho)	TIPO II
E E E M Josino Brito	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Carlos Drummond de Andrade	Não tem S.R
E. E. E. F. Graciliano Ramos	TIPO I
E.E.E.F. Tancredo de Almeida Neves (escola Indígena)	Não tem S.R
E.E.E.F. Sertanista José do Carmo Santana(Indígena)	TIPO I
E. E. E. F. Nossa Senhora do Carmo (Distrito Riozinho)	Não tem S.R

CAMPO NOVO DE RONDÔNIA – jurisdição de Buritis

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. 15 de Outubro	TIPO I
E.E.E.F.M. Ruth Rocha	Não tem S.R

CANDEIAS

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.Carlos Drummond de Andrade	Não tem S.R
E. E. E. F. M. Teodoro de Assunção	Não tem S.R
E.E.E.F. Jaime Barcessat	Não tem S.R

CASTANHEIRAS

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F. Francisca Júlia da Silva	Não tem S.R
E.E.E. Eugênio Lazarin (Jardinópolis)	Não tem S.R

CEREJEIRAS

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Castro Alves	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Tancredo de Almeida Neves	TIPO I
E.E.E.F. Floriano Peixoto	TIPO I
E. E. E. F. Gov. Jerônimo Garcia Santana	Não tem S.R
E.E.E.F. CEL. Jorge Teixeira de Oliveira	TIPO II
E.E.E.F. Irmã Dulce	TIPO I
CEEJA Carlos Drummond de Andrade	Não tem S.R

CHUPINGUAIA

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Chupinguaia	Não tem S.R
EIMM CAPITÃO ARITIMON	Não tem S.R

COLORADO DO OESTE

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Manuel Bandeira	TIPO I
E.E.E.F.M. 16 de Junho	TIPO I
E.E.E.F. Julieta Vilala Velozo	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Paulo de Assis Ribeiro	Não tem S.R
CEEJA Tancredo de Almeida neves	Não tem S.R
E. E. E. Prefeito Marcos Donadon	Não tem S.R
E. E. E. F Governador Angelo Angelin	Não tem S.R

CORUMBIARA

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F. São Roque	TIPO I A sala está funcionando junto ao laboratório de informática
E.E.E.F. Colina Verde	TIPO I
E. E. E. F. Marechal Rondon	Não tem S.R
CEEJA Paulo Freire	Não tem S.R
E. E. E. F. M. Dr. Oswaldo Piana	Não tem S.R
E. E. E. F. Disneylândia (Distrito Alto guarajus)	Não tem S.R

COSTA MARQUES

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F. General Sampaio	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Angelina dos Anjos	TIPO I
E.E.E.F. Raimundo de Oliveira Mesquita	Não tem S.R
E. E. E. F. Gomes Carneiro	Não tem S.R
E. E. E. F. M. Darcy da Silveira	Não tem S.R
CEEJA José Alves de Almeida	Não tem S.R

CUJUBIM

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Antonio Francisco Lisboa	TIPO I

ESPIGAO DO OESTE

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F. Vinicius de Moraes	TIPO I
E.E.E.F.M. Jerrys Adriani Turatti	TIPO II
E.E.E.F. Maria Lourenço Cassiano	TIPO II
E.E.E.F. Fernanda Souza de Paula	TIPO I
E. E. E. F. M. Escola Jean Piaget	TIPO II
E.E.E.F.M. Sete de Setembro	Não tem S.R
E E E F Indígena Cinta Larga	Não tem S.R
CEEJA Donizete Romualdo da Silva	Não tem S.R

EXTREMA

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Jayme Peixoto de Alencar	TIPO I
E. E. E. F.M Profª Antonia Vieira Frota (Vista Alegre do Abunã)	Não tem S.R

GOVERNADOR JORGE TEIXEIRA

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F. Cláudio Manoel da Costa (Colina Verde	OK N

GUAJARA-MIRIM

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Durvalina Estilben de Oliveira	TIPO I
E.E.E.F. Paul Harris	TIPO I
E.E.E.F.M. Rocha Leal	TIPO I e II Aguardando reforma
E.E.E.F.M. Simon Bolivar	TIPO I A sala está sendo implantada
CEEJA Cláudio Fialho	Não tem S.R
E. E. E. F.M Alkindar Brasil de Arouca	Não tem S.R
E.E.E.F. Salomão Justiniano de Melgar (Distrito de Surpresa)	Não tem S.R
E. E. E.F Presidente Eurico Gaspar Dutra (lata)	Não tem S.R
E.E.E.F. Almirante Tamandaré	Não tem S.R
I E E Paulo Saldanha	Não tem S.R
E. E. E. F.M Irmã Maria Celeste	Não tem S.R

ITAPUA DO OESTE

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E. E. E. F. M. Paulo Freire	TIPO I Não tem espaço físico
E. E. E. F. João F. Correia	Não tem S.R

JARU

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Olga Delaia	TIPO II
E.E.E.F.M. Plácido de Castro	TIPO I
E.E.E.F.M. Raimundo Catanhede	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Profª Dayse Mara de Oliveira	TIPO I
E.E.E.F. Josué Montello	Não tem S.R
E. E. E. F. M. Jorge Teixeira de Oliveira	Não tem S.R
E.E.E.F. M. Marechal Costa e Silva	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Pedro Vieira de Melo	Não tem S.R
E. E. E. F Nilton Oliveira de Araújo	Não tem S.R

E. E. E. F. M. Capitão Silvio de Farias	Não tem S.R
E. E. E. F. Tito Lourenço de Lima	Não tem S.R

JI-PARANÁ

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Mal. Rondon	TIPO I II
CEEJA Tereza Mitsuko Tutumi	TIPO I
E.E.E.F. Antonio Bianco	TIPO I
E.E.E.F. Prof. Carmem Rocha Borges	TIPO I
E.E.E.F. José Francisco dos Santos	TIPO I
E.E.E.F. Jardim dos Migrantes	TIPO I
E.E.E.F.M. Sílvia Micheluzzi	TIPO I
E.E.E.F. M. Júlio Guerra	Não tem S.R
E.E.E.F. 13 de Maio	Não tem S.R
E.E.E.F. São Pedro	Não tem S.R
E.E.E.F. Osvaldo Piana	Não tem S.R
E. E. E. F. Inácio de Loyola	Não tem S.R
E. E. E. F Profª Edilce dos Santos Freitas	TIPO I II
E.E.E.F. Cora Coralina	Não tem S.R
E.E.E.F. Dr. Lourenço P. Lima	Não tem S.R
E.E.E.F. Tancredo de Almeida Neves	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Jorge Teixeira de Oliveira (rural)	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Gonçalves Dias	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Jovem Gonçalves Vilela	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Janete Clair	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Aluizio Ferreira	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Lauro Benno Prediger	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Beatriz Ferreira da Silva	Não tem S.R
E. E. E. F. M. Nova Brasília	Não tem S.R
E. E. E. F. M. Marcos Bispo da Silva	Não tem S.R

MACHADINHO DO OESTE

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Joaquim Pereira Rocha	Não tem S.R
E.E.E.F.M. Airton Sena	TIPO I
E.E.E.F. Alberto Nepomuceno	TIPO I
E.E.E.F. Profª. Maria Conceição de Souza	Não tem S.R
CEEJA Paulo Freire	Não tem S.R

MINISTRO ANDREAZZA

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F. Nilo Coelho	TIPO II

MIRANTE DA SERRA

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E. E. E. F. M. Migrantes	Não tem S.R obs: tem material tipo I II, mas não tem espaço físico.
E. E. E. F. Florizel Lamego Ferrari	Não tem S.R
NACEEJA – Edson Duarte Lopes	Não tem S.R

MONTE NEGRO

ESCOLA	SITUAÇÃO
E.E.E.F.M. Aurélio B. de Holanda Ferreira	TIPO I
E. E. E.F. Mato Grosso	Não tem S.R

NOVA BRASILÂNDIA

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F. Alexandre de Gusmão	TIPO I
E. E.J.A. Cecília Meireles	TIPO II
E.E.E.F. Rocha Pombo	TIPO II
E.E.E.F.M. Aurélio B. de Holanda Ferreira	Não tem S.R
E. E. E. F. Abílio Netto Borges	Não tem S.R

NOVA CALIFÓRNIA

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Bandeirantes	Não tem S.R

NOVA MAMORÉ

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Casimiro de Abreu	TIPO I
E. E. E. F. M Maria Laurinda Groff	Não tem S.R
CEEJA Profª Doralice Sales Cavalcante	Não tem S.R
E. E. E. F.M Prof. Salomão Silva	Não tem S.R

NOVA UNIÃO

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Maria Goretti	TIPO I II

NOVO HORIZONTE

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
CEEJA Profª Bárbara C. Reis	Não tem S. R
E. E. E. F. M. Mal. Cândido Rondon	TIPO I
E. E. E. F. M. Américo Brasiliense de A. e Melo	Não tem S.R

OURO PRETO DO OESTE

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F. Joaquim Nabuco	TIPO I
E.E.E.F.M. 28 de Novembro	TIPO I
E.E.E.F.M. Aurélio Buarque de Holanda	TIPO I
E.E.E.F.M. Joaquim de Lima Avelino	Não tem S. R
E.E.E.F.M. Horácio Carelli Mendes	Não tem S. R
E.E.E.F. Margarida Custódio de Souza	Não tem S. R
E.E.E.F.M. Maria de Matos e Silva (Distrito de Rondonias)	Não tem S. R

PARECIS

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E. E. E. F. M. Benedito Laurindo Gonçalves	TIPO I

PIMENTA BUENO

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F. Frei Silvestre Bizoto	TIPO I
E.E.E.F. Anísio Serrão de Carvalho	TIPO II
E.E.E.F. Sandoval Meira	TIPO I
E.E.E.F.M. Professor Valdir Monfredinho	TIPO I
E. E. E. F. Bom Sucesso	Não tem S.R
E. E. E. F.M Marechal Cordeiro de Farias	TIPO II
E. E. E. F.M Orlando Bueno da Silva	Não tem S.R
E. E. E. F. M Raimundo Euclides Barbosa	Não tem S.R obs: A escola montou a sala de recursos com materiais próprios. Cida
CEEJA Glicéria Mª Oliveira Crivelli	Não tem S.R

PIMENTEIRAS

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Inácio de Castro	TIPO I

PORTO VELHO

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
Centro Educacional Maria de Nazaré	TIPO I
Colégio Tiradentes da polícia Militar	TIPO I , não tem espaço físico
E. E. E. F. Bom Jesus	Não tem S.R
E. E. E. F Duque de Caxias	Não tem S.R
E. E. E.F Prof. Herbert de Alencar	TIPO I será implantada
E.E.E.F. 21 de Abril #	Não tem S.R.
E.E.E.F. Casa de Davi	TIPO I (recebeu material, mas não tem espaço físico).
E.E.E.F. D. Pedro I	TIPO I
E.E.E.F. Eloísa Bentes	TIPO I

E.E.E.F. Heitor Villa Lobos	Não tem S. R
E.E.E.F. Hélio Neves Botelho	Não tem S. R
E.E.E.F. Jânio da Silva Quadros	Não tem S. R
E.E.E.F. Maria Carmosina Pinheiro	Não tem S. R
E.E.E.F. Mundo Mágico	Não tem S. R
E.E.E.F. Murilo Braga	Não tem S. R
E.E.E.F. Paulo Nunes Leal	Não tem S. R
E.E.E.F. Pe. Mário Castagna	Não tem S. R
E.E.E.F. Princesa Isabel	Não tem S. R
E.E.E.F. Santa Clara de Assis	Não tem S. R
E.E.E.F. Santa Marcelina	Não tem S. R
E.E.E.F. São Francisco de Assis	Não tem S. R
E.E.E.F. Sebastiana Lima de Oliveira	TIPO I
E.E.E.F. Cel. Aluísio Weber	Não tem S. R
E.E.E.F. Franklin Roosevelt	Não tem S. R
E.E.E.F.M. 4 de Janeiro #	Não tem S. R
E.E.E.F.M. Barão do Solimões	TIPO I
E.E.E.F.M. Bela Vista	Não tem S. R
E.E.E.F.M. Brasília #	OK N
E.E.E.F.M. Castelo Branco #	TIPO I
E.E.E.F.M. Eduardo Lima e Silva #	Não tem S. R
E.E.E.F.M. Estudo e Trabalho	Não tem S. R
E.E.E.F.M. Flora Calheiros	TIPO I recebendo materiais
E.E.E.F.M. Getúlio Vargas	TIPO I Não está atendendo
E.E.E.F.M. Juscelino K. de Oliveira #	TIPOS I e II recebeu poucos materiais
E.E.E.F.M. Jorge Vicente Salazar dos Santos	TIPO I
E.E.E.F.M. Major Guapindaia	TIPO I
E.E.E.F.M. Manaus (T. II)	Não tem S. R
E.E.E.F.M. Nações Unidas	TIPO I
E.E.E.F.M. Nossa Senhora das Graças	TIPO II
E.E.E.F.M. Petrônio Barcelos	TIPO I
E.E.E.F.M. Risoleta Neves	Não tem S. R
E.E.E.F.M. São Luiz	TIPO I
E.E.E.F.M. Tancredo de Almeida Neves	TIPO I
E.E.E.F.M. Ulisse Guimarães	Não tem S. R
E.E.E.F.M. César Freitas Cassol (DISTRITO DE UNIÃO BANDEIRANTES)	Não tem S. R
E.E.E.F.M. Jorge Teixeira de Oliveira #	TIPO I
E.E.E.F. Marcelo Candia BR	OK N
E. E. E. F. Samaritana	TIPO I
E. E. E. I. Branca de Neve	Não tem S. R
E. E. E. F. John Kenedy	Não tem S. R
Instituto Estadual Carmela Dutra	TIPO I sala própria
E. E. E. I. Marise Castiel	TIPO I
E. E. E. F. São Sebastião I	Não tem S. R
E. E. E. F. M. Marcos de Barros Freire	Não tem S. R
E. E. E. F. M. Mariana	Não tem S. R
E. E. E. F. Nossa Senhora do Amparo	Não tem S. R
E. E. E. F. Luiz Soares de Cássia	Não tem S. R
E. E. E. F. Osvaldo Piana	Não tem S. R
E. E. E. F. M. Rio Branco	Não tem S. R
E. E. E. F. Capitão Cláudio Manoel da Costa	Não tem S. R
E. E. E. F. M. João Bento da Costa	Não tem S. R
E. E. E. F. Roberto Duarte Pires	Não tem S. R
E. E. E. F. Ênio Pinheiro	Não tem S. R
E. E. E. F. M. Orlando Freire	Não tem S. R
E. E. E. F. M. Jesus Burlamaque Hosannah	Não tem S. R

E. E. E. F. M. Araújo Lima e Silva	Não tem S. R
E. E. E. F. M. Daniel Neri	Não tem S.R
E. E. E. F. Marcelo Cândia MF	Sala própria
E. E. E. F. M José Otino de Freitas	Não tem S. R

PRIMAVERA DE RONDONIA

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. José Severino dos Santos	TIPO I
E.E.E.F.M. Estácio de Sá	Não tem S. R

PRESIDENTE MÉDICI

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. 15 de Novembro	TIPO I
CEEJA Mal. Rondon	TIPO I
E.E.E.F. Paulo Freire	TIPO II
E. E. E.F Pau Brasil (rural)	Não tem S. R
E. E. E. F. M Presidente Emílio Garrastazu Médici	Não tem S. R
E. E. E. F. Escola Irmã Dorothy Stang	Não tem S. R
E. E. E. F.M. Emburana (Estrela de Rondonia)	TIPO II
E. E. E. F. M Carlos Drumond de Andrade	Não tem S. R
E. E. E. F. M Dona Benta (Novo Riachuelo)	Não tem S. R
E. E. E. F. Apolônia Rossi Javarini (Distrito Bandeira Branca)	Não tem S. R

RIO CRESPO (Ariquemes)

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Francisco Mignone (Rio Crespo)	TIPO I

ROLIM DE MOURA

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Maria do Carmo de Oliveira Rabelo	TIPO I
E.E.E.F. Ulisses Guimarães	Não tem S. R
E.E.E.F.M. Aluísio P. Ferreira	TIPO I
E.E.E.F.M. Tancredo de Almeida Neves	TIPO II
E.E.E.F. Cândido Portinari	Não tem S. R
E. E. E. F. M. Priscila Rodrigues Chagas	Não tem S. R
E. E. E.F Maria Comandolli Lira	TIPO II
CEEJA Cel.Jorge Teixeira de Oliveira	Não tem S. R
E. E. E. F.M Nilson Silva	Não tem S. R
E. E. E.F. Monteiro Lobato	Não tem S. R
E. E. E. F. M. Carlos Drumond de Andrade	Não tem S. R
E. E. E. F. M. José Rosales dos Santos	Não tem S. R

SANTA LUZIA DO OESTE

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F. Mal Rondon	TIPO I
E.E.E.F.M. Juscelino.Kubitschek.	TIPO I
CEEJA Domingos Vona	Não tem S. R

SÃO FELIPE DO OESTE

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Felipe Camarão	TIPO I
E. E. E. F. M. Monteiro Lobato	Não tem S. R

SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Marcilene Carvalho Ricardo	Não tem S. R
C.E.E.J.A. Silvio Viana Louro	TIPO I
E.E.E.F.M. Campo Sales	Não tem S. R

SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Deodonildo Coragnato	TIPO I
E.E.E.F.M. Princesa Izabel	TIPO I
CEEJA Getúlio Vargas	Não tem S. R

SERINGUEIRAS

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F. Rui Barbosa de Oliveira	TIPO I
CEEJA Vale do Guaporé	Não tem S. R
E.E.E.F.M. Oswaldo Piana	Não tem S. R

TEIXERÓPOLIS

ESCOLA	SITUAÇÃO
E. E.E.F.M.Pioneira	TIPO I

THEOBROMA

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M Primavera	TIPOS I e II

TRIUNFO

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F Albino Buttner	Não tem S. R

URUPÁ

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E. E.E.F.M Waldemar Higino de Souza	TIPO I
E.E.E.F.M. Altamir Billy Soares	TIPO I II
CEEJA Enaldo Lucas de Oliveira	Não tem S. R

VALE DO ANARI

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Bartolomeu L. de Gusmão	TIPO I

VALE DO PARAÍSO (JURISDIÇÃO DE OURO PRETO)

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Tubarão	TIPO I

VILHENA

ESCOLA	DIAGNÓSTICO
E.E.E.F.M. Machado de Assis	TIPOS I e II
E.E.E.F.M. Paulo Freire	TIPO I
I.E.E. Wilson Camargo	TIPO I
E.E.E.F.M. Mal. Rondon	TIPO II
E.E.E.F. Deputado Genival N. da Costa	Não tem S. R
E.E.E.F. Profº Luiz Carlos P. Assis	Não tem S. R
E.E.E.F. Marizete Mendes de Oliveira	Não tem S. R
E.E.E.F. Senador Ronaldo Aragão	TIPO I
E.E.E.F.M. Alvares de Azevedo	TIPO I A sala de recursos foi montada pela professora, nada recebido do MEC, nem do estado.
E.E.E.F.M. Zilda da Frota Uchoa #	Não tem S. R
E.E.E.F.M. Maria Arlete Toledo	Não tem S. R
E.E.E.F.M. Cecília Meireles #	TIPO I
E.E.E.F.M. Shirlei Ceruti	Não tem S. R

Fonte: SEE/GE/SEDUC, 2011

APÊNDICE**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado para participar como colaborador da pesquisa “Políticas públicas para educação inclusiva em Rondônia” que tem por objetivo analisar as políticas públicas para a educação especial após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e seus desdobramentos no estado de Rondônia. A pesquisa está vinculada ao programa de mestrado acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia sob a orientação da professora Doutora Maria Ivonete Barbosa Tamboril.

Neste caso, esclareço que sua participação não é obrigatória, e que a qualquer momento poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento, e assegurado o sigilo sobre sua participação. Os dados obtidos durante a entrevista não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (será utilizada a gravação de áudio que após analisada será descartada).

Você receberá uma cópia deste termo onde consta telefone e e-mail da pesquisadora, podendo entrar em contato para tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa e de sua participação agora ou a qualquer momento.

Orientadora:

Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Ivonetetamboril@gmail.com

Telefone: (69) 84344767

Deusodete Rita da Silva Aimi

deusodetersa@gmail.com

telefone: (69) 84188194

Eu, _____,

declaro que recebi orientações e esclarecimentos da pesquisadora Deusodete Rita da Silva Aimi quanto aos objetivos do estudo e sobre a relevância de minha participação em uma entrevista. Também fui informada (o) de que será mantida a confidencialidade das informações e da identificação, e que a entrevista será gravada somente para análise com posterior desgravação. Diante dos esclarecimentos recebidos concordo em participar de forma voluntária deste estudo.

Porto Velho, ____ de _____ de 2011

Assinatura: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

- **Questões para entrevista com a Gestora:**

1. Fale sobre sua experiência na Educação Especial
2. Como você avalia as políticas públicas para a educação especial no estado de Rondônia após a LDB/1996?
3. Em sua opinião, a formação de professores oferecida tem sido suficiente para tornar a escola um ambiente que inclua o estudante com deficiência?
4. Como você avalia a postura do professor da educação básica diante do desafio de tornar a escola inclusiva a ponto de atender todos os estudantes?
5. Qual a sua opinião sobre as ações desenvolvidas pelo estado de Rondônia para a efetivação das políticas públicas para a educação especial

- **Questões para entrevista com a professora:**

1. Fale sobre sua experiência com os alunos da Educação Especial.
2. Como você avalia as políticas públicas para a educação especial no estado de Rondônia após a LDB/1996?
3. Em sua opinião, a formação de professores oferecida tem sido suficiente para tornar a escola um ambiente que inclui o estudante com deficiência?
4. Como tem sido pra você atender os estudantes com deficiência na educação básica?
5. Qual a sua opinião sobre as ações desenvolvidas pelo estado de Rondônia para a efetivação das políticas públicas para a educação especial?